

Huellas pedagógicas

en la práctica de los maestros y maestras



Huellas pedagógicas en la práctica de los maestros y maestras

Jessica Andrea Bejarano Chamorro (comp.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BEJARANO CHAMORRO, J. A., ed. *Huellas pedagógicas en la práctica de los maestros y maestras* [online]. San Juan de Pasto: Editorial Unimar, 2024, 104 p. Resultado de investigación collection. ISBN: 978-628-7548-41-1. Available from: <https://books.scielo.org/id/p3cb2>.
<https://doi.org/10.31948/editorialunimar.194>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Huellas pedagógicas

en la práctica de los maestros y maestras



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
Unimar

Colección
Resultado de
Investigación

2024

Jessica Andrea Bejarano Chamorro
Liliana Maria Flor Araújo Bacca
Jimmy Andrés Flores Delgado
Lida Isabel Ibarra Ordoñez
William Miguel Moreno Timaná
Oscar Hernán Delgado Barrera
Gladys Andrea Montenegro Vallejos

Autores

Bejarano Chamorro, Jessica Andrea, autora

Huellas pedagógicas en la práctica de los maestros y maestras / autores, Jessica Andrea Bejarano Chamorro [y otros seis]. -- San Juan de Pasto, Nariño: Editorial Unimar, 2024.

1 recurso en línea. -- (Resultado de investigación)

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7548-41-1

1. Estrategias de aprendizaje - Investigaciones - Pasto 2. Tecnologías de la información y la comunicación en educación 3. Prácticas de la enseñanza I. Araújo Bacca, Liliana Maria Flor, autora II. Flores Delgado, Jimmy Andrés, autor III. Ibarra Palacios, Jairo Orlando, 1960-, autor IV. Moreno Timaná, William Miguel, autor V. Delgado Barrera, Oscar Hernán, autor VI. Montenegro Vallejos, Gladys Andrea, autora

CDD: 370.7110986158 ed. 23

CO-BoBN- a1141496



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Título del libro: *Huellas pedagógicas en la práctica de los maestros y maestras*

e-ISBN: 978-628-7548-41-1

DOI: <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.194>

Formato: 18 x 26 cm – Digital

Páginas: 104

Año: 2024

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© Jessica Andrea Bejarano Chamorro

© Liliana Maria Flor Araújo Bacca

© Jimmy Andrés Flores Delgado

© Lida Isabel Ibarra Ordoñez

© William Miguel Moreno Timaná

© Oscar Hernán Delgado Barrera

© Gladys Andrea Montenegro Vallejos

Pares evaluadores

Dra. **Nelly Milady López Rodríguez**

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Dr. **Miguel Ángel Gómez Mendoza**

Universidad Tecnológica de Pereira

Dra. **Fabiola Cabra Torres**

Pontificia Universidad Javeriana

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández

Coordinadora editorial

Ana Cristina Chavez López

Corrección de estilo

Johan Esteban Botina Portillo

Diseño y diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104

Tel: 6027244460 - Ext. 185

E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5 - 60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34 - 104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: <http://editorial.umariana.edu.co/libros>

Cítese como: Bejarano-Chamorro, J. B. (comp.). (2024). *Huellas pedagógicas en la práctica de los maestros y maestras*. Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.194>

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores; de igual manera, ellos han declarado que, en su totalidad, es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin, es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



Este libro está bajo licencia internacional:
Creative Commons Atribuição 4.0

Dedicatoria

A nuestro padre celestial, luz y fuente inagotable de fuerza espiritual; a nuestra familia, pilar importante en nuestros proyectos; a nuestros hijos e hijas, por hacer parte de las enseñanzas diarias de vida.

Agradecimientos

A la Universidad Mariana, especialmente, al programa de Maestría en Pedagogía, que a lo largo del tiempo nos ha brindado su respaldo en la trayectoria formativa, al direccionamiento de los docentes de la Maestría en Pedagogía, quienes, con su gran preparación, fueron de gran ayuda con la asesoría permanente durante todo el proceso de investigación.

A los estudiantes sujetos de estudio de la investigación de los distintos niveles de educación, quienes participaron activamente y nos brindaron valiosos aportes que contribuyeron al fortalecimiento del trabajo investigativo.

A nuestras familias, quienes nos supieron entender y apoyar a lo largo de estos dos años de estudio.

A todas las personas que, de alguna forma, contribuyeron en la consolidación y realización del trabajo de investigación.

Contenido

Prólogo	11
Presentación	13
Capítulo 1 La creatividad a través de la comunicación oral en la práctica pedagógica: estudio de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto y Taminango	16
Introducción	16
1. Marco teórico	18
2. Metodología	20
3. Resultados	21
3.1 Creatividad	23
3.2 Comunicación oral	27
3.3 Práctica pedagógica	30
4. Discusión	32
Capítulo 2 Las estrategias de lectura en línea para el fortalecimiento de la comprensión lectora del inglés	35
Introducción	35
1. Marco teórico	38
1.1. ¿Cuáles son las estrategias implementadas?	40
2. Metodología	41
3. Resultados	44
3.1 Estrategias de lectura en línea	48
4. Discusión	55
Capítulo 3 Las TIC como estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje de la educación artística	59
1. Marco teórico	59
2. Metodología	65
3. Resultados	66
4. Discusión	71
Capítulo 4 Propuesta: uso de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la creatividad en la toma de decisiones	75
Introducción	75
1. Marco teórico	76
2. Metodología	80
3. Resultados	81
3.1 Ejecución de las estrategias pedagógicas	81
Conclusiones	91
Referencias	95

Índice de Figuras

Figura 1 Diseño metodológico	21
Figura 2 Taxonomía: Recursividad	23
Figura 3 Taxonomía: Motivación intrínseca	24
Figura 4 Taxonomías riqueza, profundidad y variedad	26
Figura 5 Taxonomía: Comunicación oral	27
Figura 6 Taxonomía: Práctica pedagógica	30
Figura 7 Estrategias de comprensión lectora del inglés	45
Figura 8 Estrategias de lectura en línea	48
Figura 9 Impacto de las estrategias de lectura en línea	51
Figura 10 Estrategias didácticas utilizadas por los docentes, que más han aportado al aprendizaje de la educación artística	67
Figura 11 Herramientas utilizadas en el proceso de aprendizaje de la educación artística	68
Figura 12 Fases de investigación	80

Índice de Tablas

Tabla 1 Registro de evaluación

89

Prólogo

Un libro es el merecido esfuerzo de la vida, de la cotidianidad, de la práctica y del saber adquirido que, durante largo años, ha logrado madurar como experiencia personal o, como ejercicio intelectual. Cada autor busca dejar en el lector una manera particular de comprenderlo, de sentirlo en sus palabras y de llevarlo a cabo en las interpretaciones; por ello, encontrar el sentido del texto es la mejor experiencia que tienen el autor y el lector.

En efecto este libro se centra en las trayectorias de los maestros y maestras en procesos de investigación y prácticas pedagógicas. Se deriva las distintas maneras de leer la escuela, el aula, los lenguajes y los signos del quehacer educativo y pedagógico. Nada más interesante que tener en las manos un libro que habla de los maestros, de sus ideas descifradas fruto de las conversaciones, de las discusiones, desvelos y momentos de silencio en el escritorio, en el campo, frente a un computador, implicado en la hoja en blanco o maravillado de la experiencia que emerge de la lectura de datos, del estado del arte, de la comprensión de las categorías o las voces de los actores implicados.

En este sentido, el libro es un acontecimiento de narraciones, de descripciones temporales y emocionales del acto creativo; es una estructura verbal, un diálogo entablado con sus lectores y la entonación conjugada con anécdotas, problemas, encuentros, desencuentros y, sobre todo, las cambiantes imágenes que se quedan en la memoria. Recorrer huellas involucra identificar un camino, un campo de labranzas, implicarse con el aula de la memoria, formular preguntas, sostener un diálogo, abrir una conversación, pensar con la regla de Kant y, de manera crítica, hacer una exposición.

Por otra parte, las huellas pedagógicas son una aventura del quehacer investigativo del maestro, sus maneras particulares de encontrarse con una realidad que ha sido leída a través de múltiples interacciones con los sujetos pedagógicos, con los currículos, los aprendizajes, las herramientas, las estrategias inductivas y deductivas, las mediaciones, el lenguaje y el mundo digital. Es una huella que tiene permanencia en el tiempo, en los límites éticos que tiene el investigador, el pensador, el lector, el escritor, en los azares de la vida, en las hipótesis, en la selección de las muestras, de la variable y, en el conjunto de los datos codificados, al agrupar las partes y el todo.

En el fondo de su composición, el libro, como propuesta formativa denota cuatro temáticas claves de reflexión pedagógica, cuatro maneras de articular un mismo camino, una misma huella; identifica procesos creativos hechos en el aula con los niños en el acto generoso de crear, proyectar y dibujar la vida, el aprendizaje, los textos y, las estrategias para aprender a leer con alegría. Se inserta en los actos del habla en las lecturas de los textos continuos y discontinuos. Estos actos pedagógicos se perfilan como proceso de educación artística, lingüística, técnica y tecnológica que, al decir de los

investigadores- maestros, entablan diálogos con la tradición y la memoria, con los mundos virtuales, con el uso de las tecnologías que brindan nuevas experiencias para descubrir mundos, multiversos y metaversos que generan otras perspectivas en cuanto a la forma de aprender y enseñar las diferentes áreas del conocimiento, en especial de la educación artística, de los idiomas, los procesos didácticos y pedagógicos, la innovación para el empoderamiento de la prácticas, los proyectos, los trabajos educativos y, las motivaciones hacia el lenguaje.

La experiencia de lectura lograda en sus capítulos devela un tejido de investigaciones y modos de hacer posible el conocimiento, de comprender las múltiples formas y estrategias pedagógicas necesarias para la formación de maestros, para trascender los discursos y escenarios de la educación. Se puede decir que es una búsqueda de tiempos pedagógicos, de exposiciones discursivas que pueden ser interpretadas para extraer de las palabras todo lo que ellas significan y denotan según la audacia del lector. En este sentido, este libro de huellas pedagógicas es más que una estructura verbal o una serie de estructuras investigativas; es un diálogo abierto establecido con la formación de los maestros y, como dice Borges (1997), el libro “es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que dejan en su memoria. Ese diálogo es infinito” (p. 237).

Dr. Héctor Trejo Chamorro

Docente Investigador

Presentación

A lo largo del presente manuscrito se pretende mostrar cuatro capítulos derivados de trabajos resultado de investigación de la Maestría en Pedagogía, que responden al siguiente interrogante: ¿cómo se implementa las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas al contexto de los estudiantes? Desde esta pregunta problema se direcciona el desarrollo de cada uno de ellos, teniendo en cuenta su estructura individual: introducción, fundamentación teórica, metodología, resultados, discusión y conclusiones.

El primer capítulo de la investigación se titula *La creatividad en los estudiantes de grado quinto a través de la comunicación oral en la práctica pedagógica de las instituciones educativas El Páramo y El Socorro* pertenecientes a los municipios de Pasto y Taminango. Al respecto de la metodología, la naturaleza de la investigación fue cualitativa con un enfoque crítico social hacia el desarrollo de una investigación acción pedagógica, haciendo uso de la observación directa, la entrevista con grupos focales a los docentes, estudiantes y directivos docentes y, la aplicación de talleres pedagógicos para la obtención de información. Los resultados indican que las concepciones y usos de la creatividad necesitan fortalecerse desde su aplicación y propósitos, con seguimientos que fomenten su desarrollo a través de la comunicación oral en la práctica pedagógica.

Se puede concluir que el trabajo fue relevante para identificar, establecer, implementar y resignificar el alcance de la creatividad en la comunicación oral que incide en los diferentes actores educativos con las enseñanzas y aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes desde un contexto específico.

El segundo capítulo está direccionado a las estrategias de lectura en línea para el fortalecimiento de la comprensión lectora del inglés en estudiantes de grado décimo; contiene los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas en la institución, donde se demuestra la falta de desarrollo lector en el plan de área de inglés, como también las opiniones de los estudiantes sobre el tradicionalismo pedagógico en cuanto a materiales, metodología y su mala implementación en el área. En cuanto a estos, se pudo determinar el poco uso y conocimiento de estrategias lectoras, el no seguimiento de reglas y, finalmente, el poco desarrollo y conocimiento de habilidades virtuales. Sin embargo, el uso de estrategias de lectura en línea demostró un claro interés por la lectura en medios digitales, que permitió alcanzar los logros de forma eficiente. En conclusión, es necesario conocer la situación real en el campo de la lectura del inglés, diagnosticar las principales limitaciones en cuanto al proceso, medios y fuentes disponibles. El reconocimiento de la era tecnológica actual requiere de la habilidad de lectura en línea y su aporte académico, para

generar propuestas encaminadas al óptimo desarrollo del proceso lector para la adquisición de una segunda lengua.

El tercer capítulo muestra el estudio realizado sobre cómo fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación artística con el uso de las TIC. Como referente contextual se tuvo la IEM San Juan Bosco del municipio de Pasto (Nariño). Para ello se aplicó cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a estudiantes del grado 11° y a docentes del área de educación artística. Realizado el proceso de análisis de la información recolectada, se encontró experiencias del uso de varias herramientas tecnológicas como estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, las cuales facilitan el aprendizaje en los estudiantes con buenas percepciones y motivaciones formativas.

Al describir las características que propenden el uso de las TIC, se observó que los dispositivos y herramientas digitales facilitan la accesibilidad a la información; igualmente, se consideró que es un elemento fundamental en los procesos didácticos y pedagógicos, permitiendo la innovación en el desarrollo de prácticas y trabajos educativos, enriqueciendo y mejorando la dinámica motivacional del aprendizaje. Se muestra la necesidad de un acompañamiento permanente y continuo hacia los docentes, que permitan el fomento de nuevas estrategias en la enseñanza del área.

En conclusión, la investigación permitió identificar que la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje es positiva, dado que brinda nuevas experiencias y, genera otras perspectivas en cuanto a la forma de aprender y enseñar las diferentes áreas del conocimiento, en especial de la educación artística.

El IV capítulo alude al uso de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la creatividad en la toma de decisiones; es una investigación que se desarrolló en el nivel superior con estudiantes de segundo semestre de Trabajo social, por la cual se interpeló acerca de las fases que contiene una estrategia de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta varias técnicas de enseñanza. Para la formación de la toma de decisiones en los estudiantes, la investigación obtuvo como resultado, el trabajo de la creatividad en las distintas estrategias de enseñanza, donde ayudó al pensamiento y resolución de problemas de los estudiantes, llevando a la toma de decisiones con mayor seguridad e inteligencia en el momento de asumir la creatividad para su vida.

En resumen, la estructura del documento presenta cuatro capítulos: en el primero, la puesta en escena de estrategias creativas para el fortalecimiento de la comunicación oral; desde otra perspectiva, se da a conocer las estrategias de lectura en línea para el fortalecimiento de la comprensión lectora del inglés; en el tercero, las TIC como estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje de la educación artística y, por último, la propuesta: uso de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la creatividad en la toma de decisiones. Cada una de

ellos narra la naturaleza de las estrategias que se utilizó en el aula de clase, contestando al cómo, cuándo, dónde, a quién. Por ello, en este capítulo no se realizó la discusión, porque es una muestra de cómo se puede trabajar la estrategia de creatividad a partir de talleres.

A continuación, se da a conocer los capítulos con aspectos importantes de la aplicación en el aula, los resultados obtenidos y las conclusiones.

Capítulo 1

La creatividad a través de la comunicación oral en la práctica pedagógica: estudio de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto y Taminango

Jessica Andrea Bejarano Chamorro
Liliana María Flor Araujo Bacca
Jimmy Andrés Flores Delgado
Lida Isabel Ibarra Ordoñez

Cítese como: Bejarano-Chamorro, J. A., Araujo-Bacca, L. M., Flores-Delgado, J. A. y Ibarra-Ordoñez, L. I. (2024). La creatividad a través de la comunicación oral en la práctica pedagógica: estudio de dos instituciones educativas en San Juan de Pasto y Taminango. En J. A. Bejarano Chamorro (comp.), *Huellas pedagógicas en la práctica de los maestros y maestras* (pp. 16-34). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.194.c283>

Introducción

La creatividad ha tenido una notable trayectoria a lo largo de la historia, ya que su conceptualización se remonta a Aristóteles, quien la abordó en su texto sobre la autopoiesis. Se destaca la transformación y el poder de crear inherentes al ser humano. Posteriormente, Foucault (1994) profundizó el tema en su obra *Hermenéutica del sujeto*, donde se expone la creatividad como el acto de transformación e interpretación de la realidad. Por consiguiente, este capítulo se enfoca en la reconceptualización de la creatividad en la educación, aplicada tanto por maestros como por estudiantes.

Rodará (2002), en su obra *Gramática de la fantasía*, plantea una estrategia sobre los binomios fantástico, donde la combinación de dos elementos puede dar lugar a numerosas historias que se complementan o juegan con la realidad. Si se extrapola el concepto de binomio fantástico a un trinomio, se puede incorporar la creatividad y otorgarle su propio estatus a partir de la comunicación oral, además de situarla en la práctica pedagógica, lo que resulta en una concepción más elevada, que Mitjans (2013) define como las “formas de realización del trabajo pedagógico que representan algún tipo de novedad y que resultan valiosas de alguna forma para el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos” (p. 336).

Surge así la concepción de que la creatividad no debe ser exclusivamente un objetivo para el estudiante, sino también para el docente en su práctica pedagógica, especialmente mediante el uso de la comunicación oral. En este sentido, Torre (como se citó en Ruiz, 2010) afirma: “La creatividad puede ser una capacidad, una habilidad, una técnica, un proceso, un resultado, un objeto o un método, pero también un valor educativo” (p. 202).

Por lo tanto, ser reconocido como docente creativo implica adoptar una visión ética y solidaria de la vida, entendida como un proceso activo de construcción en el cual la responsabilidad profesional va más allá de impartir conocimientos sociales o científicos; también implica formar en valores y actitudes que capaciten al futuro ciudadano para interactuar en la sociedad. En este sentido, el ámbito de la creatividad a través de la comunicación oral requiere de una formación continua y una adaptación al contexto social, cultural y tecnológico, permitiendo la aplicación de conocimientos y experiencias cotidianas en el aula de clases.

Asimismo, para crear un eje dinamizador en la comunicación, especialmente oral, se debe entender que esta no se limita al dominio del léxico, la vocalización, la dicción y la sintaxis, sino que también implica procesos sólidos de comprensión e imaginación. Al respecto, Aristóteles señalaba que la magia de la oralidad se lograba a través de la autopoiesis, transformación del sujeto que se alcanza mediante la creatividad.

Por lo tanto, es esencial reconocer que los procesos comunicativos en la educación están dirigidos a capacitar a los estudiantes para enfrentar de manera coherente el sistema de interacción social. La naturaleza expansiva del lenguaje fomenta el diálogo y la conversación constante con los agentes que nos rodean. De esta manera, la complejidad de hablar en público está determinada por los conocimientos adquiridos en la interacción con otros seres humanos, lo cual evidencia su función en los ámbitos colectivos y testimoniales. De hecho, Freire (2021) subraya esta necesidad cuando afirma:

El lenguaje que utilizamos para hablar de esto o de aquello y la forma en que testificamos están, sin embargo, atravesados por las condiciones sociales, culturales e históricas del contexto en el que hablamos y damos testimonio. Vale decir que están condicionados por la cultura de clase, por la vida concreta de aquellos con quienes y a quienes hablamos y damos testimonio. (párr. 23)

De hecho, a muchas personas les ha pasado que cuando quieren comunicar algo no logran hacerlo de manera asertiva; el miedo, los nervios, la expresión del otro, el sentimiento de burla que se puede presentar ocasionan que se queden calladas, a mantener en silencio lo que quieren expresar; más aún, cuando han estado acostumbradas a ser calladas o cuando sienten que no tiene ningún valor expresar lo que quieren. Por lo tanto, en esta investigación, se plantea el siguiente interrogante: cómo favorecer la creatividad en la

comunicación oral a partir de la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que, en muchas ocasiones, es la misma escuela la que causa que la comunicación oral quede suprimida.

Por lo tanto, es imperativo trabajar a través de estrategias que fomenten la creatividad en la lectura, ya que se ha relegado esta habilidad a un segundo plano en el proceso académico. Varios autores destacan su importancia como fuente principal de información, especialmente a través de medios digitales.

1. Marco teórico

En los referentes teóricos se encuentra antecedentes que tienen estrecha relación con el estudio de la creatividad, la práctica pedagógica y la comunicación oral; entre ellos, destaca el trabajo de Ballesteros (2013), cuyo objetivo principal fue conocer la habilidad creativa que presentan los alumnos en su primer año de escolarización a partir de la realización de diferentes actividades relacionadas con la creatividad, aportando varios aspectos clave a nivel teórico y práctico con el uso de talleres en estudiantes entre los seis y siete años de edad, teniendo como tema central, la creatividad. La autora afirma que es un tema muy importante que no solo debe estar presente en una sola área o texto guía que pueda potenciar el pensamiento creativo.

La tesis doctoral de García-Pérez (2015) tuvo como propósito, el estudio de la creatividad en alumnos de primaria, brindando gran relevancia a su concepción y desarrollo a través de la educación, incorporándola en el ámbito educativo, comenzando por la infancia. El autor presenta la importancia del pensamiento creativo a través de numerosos estudios y autores que enriquecen el marco conceptual de la tesis.

En la misma medida, desde la relación con la práctica pedagógica y la educación infantil, se menciona a Ruiz (2010), quien se refiere a la gran importancia e influencia de la práctica pedagógica para el desarrollo y potenciación de la creatividad, específicamente en la etapa de la educación infantil, donde esta puede ser bloqueada o potencializada.

El presente trabajo de investigación abordó el tema de la creatividad, en el sentido de originalidad, la capacidad de invención, de innovación, de creación en cualquier dimensión de la vida, sea en el campo de la expresión, la ideación o la realización. Llamamos creativas a las personas capaces de producir algo 'nuevo', como un producto hecho de una manera espontánea.

Galván (2019) considera que la creatividad tiene como significado, sobrevivir con ingenio a las situaciones más adversas, pero también tener sueños, que son las posibilidades que la humanidad tiene para poder dar un paso más allá: "Ser creativo no significa convertirse en un personaje famoso, sino encontrar algo diferente en donde todo el mundo ve lo mismo

de siempre” (p. 13), relacionado todo ello con una evolución de logros que fueron alimentados de la insatisfacción y la necesidad de crear, descubrir, inventar, innovar o solucionar.

Por consiguiente, el producto de una creación será buscar una singularidad, ser uno, tener algo nuevo, original, con enfoques alternos y transversales hacia una cosmovisión dirigida al futuro, para ser reconocidos por su sociedad; es decir, la creatividad tiene un rostro de espontaneidad al no sentirse coaccionado o presionado a hacer algo, siendo el alfa y el omega de su obra, de su acto creador. Al respecto se puede afirmar: «El acto creador aparece como una “emergencia”, no predeterminada por sus condicionantes. Las mismas adquisiciones y posesiones anteriores, por encima de las cuales emerge el acto creador, adquieren una nueva luz por obra de la síntesis creadora» (Sabater, 2008, p. 8).

En cuanto a la comunicación oral, Niño-Rojas (1998) retoma el circuito de la palabra de Saussure que define el proceso de la comunicación oral con el análisis del contexto por parte del hablante, en el cual se considera ideas, conceptos, juicios, impresiones, sentimientos y propósitos. Al respecto afirma:

La intención comunicativa aprovecha esta fuente para organizar un mensaje, seleccionando significados y significantes dentro de las posibilidades que ofrece el código de la lengua y con la referencia y conocimiento del contexto. La intención comunicativa desencadena órdenes cerebrales que ponen en acción los órganos de la fonación y la articulación, para emitir finalmente el mensaje en forma de cadena, siguiendo una línea de entonación. (p. 229)

Ahora bien, como referente teórico de la práctica pedagógica, Fierro et al. (1999, como se cita en Villalpando et al., 2020) sostienen que “la práctica docente [es considerada] como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (párr. 18): maestros, estudiantes, autoridades educativas y, madres y padres de familia. “También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro” (Fierro, como se cita en Contreras y Sepúlveda, 2003, párr. 2).

Gimeno (1997, como se cita en Peña y Herrera, 2020) declara que, “la práctica educativa, como experiencia antropológica de cualquier cultura, es aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación” (p. 5). Así, la práctica pedagógica es un campo de múltiples dimensiones a nivel ideológico, sociopolítico, curricular, técnico y con intereses particulares, implementado por un sistema u organización educativa que busca mejorar desempeños con resultados visibles para la comunidad en la cual se encuentran los sujetos.

Por otra parte, la Universidad Pedagógica Nacional (como se cita en Sua et al., 2015) conceptualiza la práctica como:

Una praxis social que permite, por una parte, integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos, un saber ético, pedagógico, disciplinar, a una dinámica social; y, por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales. (p. 17)

2. Metodología

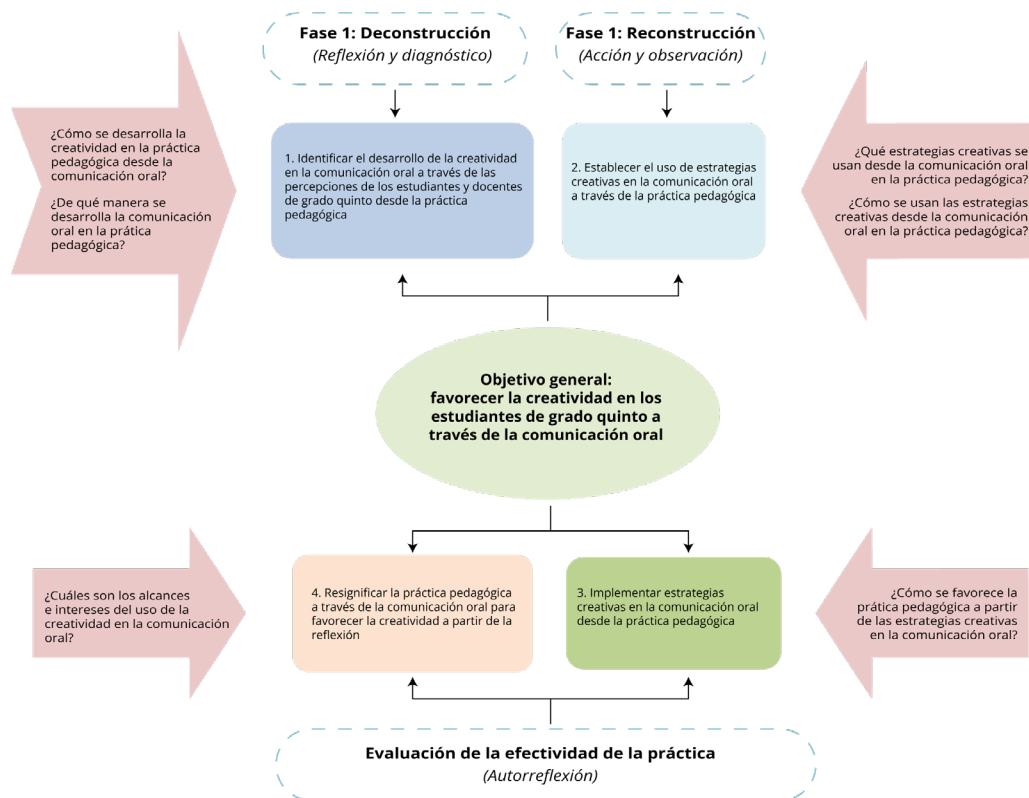
El trabajo desarrollado en la investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, considerando cada fuente de información como un universo de significados y significantes culturales que tienen una estrecha relación con las experiencias personales, opiniones y testimonios en el contexto, dando respuesta al planteamiento de un problema. El tipo de investigación utilizado se describe a continuación:

Investigación acción pedagógica, al centrar su atención sobre la práctica pedagógica del maestro, sin pretensiones de incidir en el cambio social del contexto inmediato y, mucho menos, en la transformación radical de las estructuras políticas y sociales del contorno, a fin de mejorar las propias prácticas pedagógicas. (Restrepo, 2002, p. 5)

El enfoque del trabajo investigativo fue el crítico social, posibilitando focalizar una mirada con un énfasis apoyado desde un horizonte que intenta esclarecer las pautas de conocimiento y las condiciones sociales que contribuyen a la conformación de una determinada forma de pensar la realidad, a partir de la identificación, argumentación y razonamiento de la sociedad para mejorar su comprensión, orientándose a la transformación y cambio. Por consiguiente, al ser de naturaleza cualitativa, el diseño investigativo se adecuó durante todo el proceso con varios momentos progresivos como la fase de deconstrucción (reflexión y diagnóstico), la fase de reconstrucción (acción y observación) y, la fase de la evaluación de la efectividad de la práctica (autorreflexión), donde se analizó con detalle la recogida de los datos para la elaboración del informe final, con los hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación, a fin de que haya constancia de los resultados y aportes de la investigación.

Figura 1

Diseño metodológico



Para el logro del propósito investigativo se utilizó técnicas e instrumentos de recolección desde su finalidad, aporte y sentido, coherentes y verificables con la observación directa, las entrevistas estructuradas, los talleres participativos y la revisión documental. Estos elementos fueron aplicados a 21 estudiantes y dos docentes de las instituciones educativas (IE) El Socorro del municipio de Pasto y El Páramo, del municipio de Taminango.

En este orden de ideas, para el análisis e interpretación de la información se hizo uso de la triangulación de los datos, donde se comparó la información determinando su aprobación a partir de la concordancia de evidencias y el análisis sobre el alcance de la creatividad en la comunicación oral de la práctica pedagógica, evidenciando la solidez de la información recolectada, como el insumo que permitió el proceso de interpretación, deduciendo conclusiones, descubriendo hallazgos y tomando acciones para formular posibles propuestas pedagógicas de cambio.

3. Resultados

La investigación aborda una temática que trasciende en el tiempo, como parte de una necesidad educativa que merece ser conceptualizada, identificada, valorada y propuesta con los elementos más visibles dentro de la vida de

los actores educativos, para brindar procesos de interpretación, proposición y argumentación frente a la pregunta de la formulación del problema y los objetivos propuestos.

Por consiguiente, la presentación de los siguientes resultados se hace con el fin de develar la información que se obtuvo de las dos instituciones educativas en mención, con estudiantes y docentes de grado quinto. En primer lugar, se dio cuenta de la sistematización de las acciones propuestas dentro de la creatividad en la comunicación oral; de ahí que el estudio de estos elementos y sus descripciones analíticas sobre el contexto social den como resultado, el diseño de la propuesta para el manejo de estrategias creativas y su implementación, profundización del concepto y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, desarrollando aspectos creativos sobre la comunicación oral.

Dentro de los siguientes pasos, se retoma algunas iniciativas que hacen posible, a lo largo de este análisis descriptivo, proponer reflexiones pedagógicas en torno al uso de la creatividad en la comunicación oral presente en las prácticas pedagógicas de los maestros.

Durante el proceso de sistematización y organización de la información se hizo necesario, por la cantidad de datos, hacer uso de códigos que son resaltados en las diferentes citas textuales. Por ende, el lector comprenderá que cuando surjan en el texto: IEEP: E1:S2: R28, esto hace referencia a las entrevistas estructuradas:

IEEP: Institución Educativa El Páramo

IEES: Institución Educativa El Socorro

E1: Entrevista uno

S2: Sesión dos

R28: Respuesta No. 28.

En la misma medida, cuando surjan: IEEP: GF1:S1: R4:DE, esto hace referencia a los datos encontrados en los grupos focales a estudiantes:

IEEP: Institución Educativa El Páramo

IEES: Institución Educativa El Socorro

GF1: Grupo focal 1

S1: Sesión 1

R4: Respuesta 1

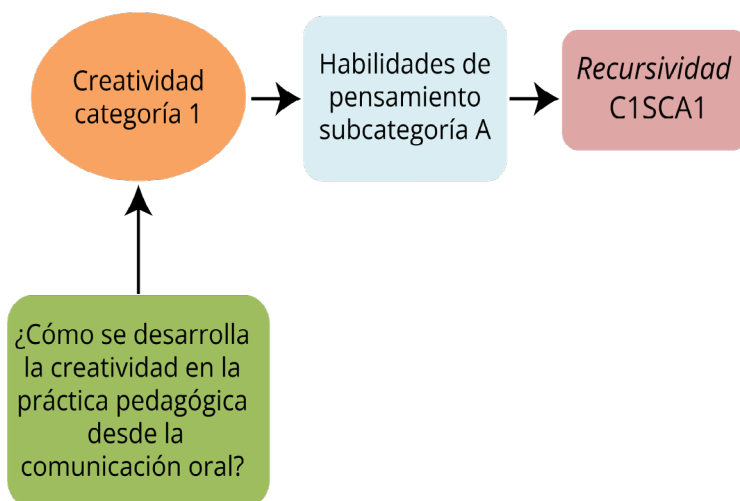
DE: iniciales del nombre del estudiante.

A continuación, se expone los hallazgos encontrados respecto a cada una de las categorías orientadas por los diferentes objetivos que se visualiza en las diferentes figuras que se relaciona al inicio de cada taxonomía.

3.1 Creatividad

Figura 2

Taxonomía: Recursividad



Los hallazgos encontrados respecto al desarrollo de la creatividad en la comunicación oral a través de las percepciones de los estudiantes y docentes de grado quinto desde la práctica pedagógica se relacionan con las habilidades de pensamiento desde la recursividad al considerar que la creatividad tiene una relación directa con la expresión; esto es, con dar la posibilidad de que el estudiante se exprese a su manera.

Dicha expresión representa el nivel más bajo de la creatividad abierto a la originalidad. El producto de la creatividad en este nivel está constituido por una forma de expresión personal liberada de estereotipos y convencionalismos, sea cual sea el medio de expresión utilizado (lenguaje, música, pintura, etc.). Para quien juzga la creatividad en este nivel, lo importante no es la calidad sino el estilo individual, el modo de ser y de afirmarse.

Por otro lado, desde su quehacer pedagógico los docentes mencionaron que ser creativo es la constante búsqueda de una mejor comprensión de sus enseñanzas; partir del uso de varios recursos que les permitan ser didácticos para hacer clases no monótonas, sino con una gran diversidad de elementos que llamen la atención y les parezcan agradables a los estudiantes, con un sentimiento de amor a la asignatura. Esto refleja la recursividad, la capacidad de buscar diferentes recursos o herramientas que permitan darse a entender y, en el caso de los estudiantes, poder expresar lo que entienden.

Entre las características que se suele proclamar como exclusivamente humanas, sostiene Corballis (s.f.), se cuenta el lenguaje, la conciencia del conocimiento de sí mismo, la memoria episódica, la teoría de la mente, la traslación mental por el tiempo, la producción de herramientas para hacer

herramientas y la capacidad de contar. El autor sugiere que la singularidad de todas ellas se debe a la capacidad de los humanos para el pensamiento recursivo.

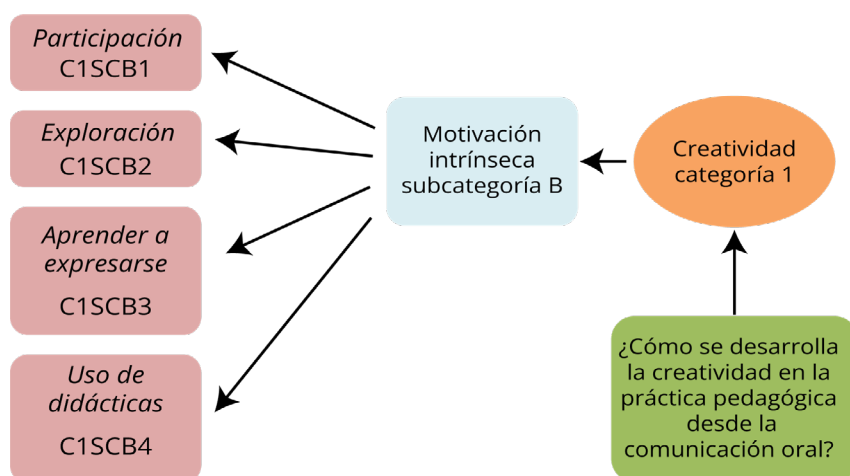
Los docentes mencionan que para desarrollar la creatividad se requiere de acciones prácticas de comunicación oral, con el apoyo de poder recordar y expresar las ideas. Uno de los recursos empleados es la observación de videos en los cuales “ellos están escuchando y viendo, luego se lleva a que recuerden y expresen sus ideas que llevaron de acuerdo con la pregunta o, que ellos mismos hagan las preguntas y [...] den la respuesta” (IEEP: E1:S2: R18). Entonces, escuchar es un punto extra muy importante que resaltan los docentes porque, al hacerlo, sus participantes pueden ser parte de un grupo social.

Se motivó a los docentes a hablar para el desarrollo de las actividades de acuerdo con su pensar para fomentar la creatividad en el aula; afirman que esto lo realizan a través del uso de diversas actividades como talleres, donde la manipulación y el hacer son esenciales de muchas formas. El uso de juegos complementa la aplicación de los talleres con acciones que llaman la atención de sus estudiantes y el uso de materiales del medio con palabras y dibujos que se relacionen directamente con el tema en cuestión.

Otro aspecto importante que se puede resaltar frente a la categoría 1 de creatividad es la subcategoría denominada ‘Motivación intrínseca’.

Figura 3

Taxonomía: Motivación intrínseca



En este sentido, la motivación intrínseca hace referencia a las actitudes y aptitudes fundamentales para el proceso creativo; germina internamente en la persona y no se altera por factores externos; surge cuando el docente fomenta los escenarios y las experiencias desde el accionar pedagógico, pero

lo que realmente interesa en esta sección, es lo que el estudiante percibe dentro de sí mismo. Al respecto, Betancourt y Valadez (2012) mencionan que:

La motivación intrínseca parte de la satisfacción al alcanzar un logro; además, permite que se fomente la toma de decisiones propias, el uso de respuestas claras y concretas en el buen desarrollo de actividades con expresiones; es decir, son recompensantes en sí mismas. (p. 4)

La presencia de la participación, la exploración, el aprender a expresarse y el uso de didácticas nacen de la subcategoría intrínseca a partir de los hallazgos encontrados que permitieron reconocer si los estudiantes estaban conectados con sus intereses de aprender, con base en la comprensión, que se construye con el uso de preguntas concretas y relacionadas con un determinado tema de análisis y expresión.

En esta línea de ideas, los docentes tienen la concepción de que alguien creativo también es participativo en clases, manifestando las inquietudes para la toma de sus propias decisiones. Esto se puede ver en la siguiente afirmación de un docente: “cuando el niño pregunta, cuando toma sus propias decisiones, participa en clase; entonces, uno dice que es un niño creativo, que es novedoso” (IEEP: E1:S1: R1).

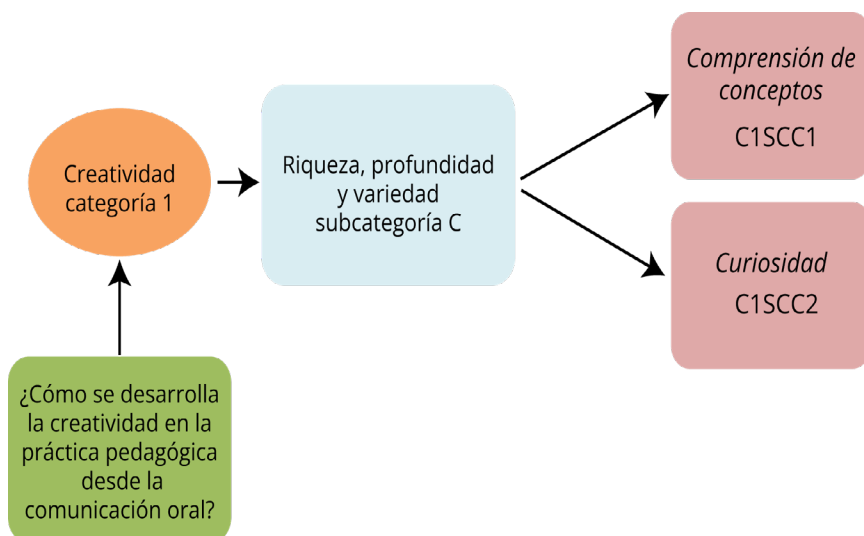
Desde el aprendizaje, se considera que se es creativo cuando se hace un buen uso de opiniones y escenarios, con respuestas claras y concretas, expresándose de acuerdo con las actividades planteadas para trabajar en determinado tema. Los docentes afirman que expresarse es importante para conocer lo que piensan los estudiantes con respecto a las actividades realizadas en el aula y, también mencionan que es importante escuchar al otro para crear, recrear lo que se quiere hacer, construir ideas y conocimientos, resolver inquietudes e incógnitas cuando escuchan a los otros y, hacer una exploración creativa y oral con el fomento de la observación.

Adicionalmente, el uso de didácticas se hace presente en el trabajo que se desarrolla con elementos y materiales como el uso de las palabras, materiales del medio, hacer dibujos y gráficos con relación al tema y, aplicación de talleres y actividades llamativas con el juego. Además, se establece momentos de lectura con imaginación y recreación gráfica, apelando a la creación de historias con palabras que tengan relevancia en el contexto social donde se desenvuelven los estudiantes.

Otro aspecto significativo que se resaltó frente a la categoría 1 de creatividad es la subcategoría denominada ‘Riqueza, profundidad y variedad’, donde surgieron los temas de comprensión de conceptos y la curiosidad, como aspectos recurrentes por parte de los hallazgos encontrados.

Figura 4

Taxonomías riqueza, profundidad y variedad



De esta manera, la riqueza hace alusión a cómo la creatividad es un diamante que luego de ser pulido puede salir de la roca donde se encuentra y, brillar. En igual medida, cuando se habla de profundidad y variedad, en primera instancia se refiere a ese proceso que se debe llevar a cabo para lograr un resultado que sea bueno o malo, dependiendo de la sociedad que juzga según sus paradigmas; y en segundo término, es aprender a observar la variedad de aptitudes y talentos que existen en un aula pero que, en muchos casos, es aniquilada con el estándar de enseñanza. Al respecto, Betancourt y Valadez (2012) afirman que los estudiantes necesitan “un clima de libertad, apoyo y desafíos” (p. 16), desafíos que pueden comprender la riqueza, profundidad y variedad que tiene la creatividad.

Una de las taxonomías que surgió del análisis fue la comprensión de conceptos, relacionada con el descubrimiento, el uso de las lluvias de ideas, opiniones y conocimientos previos de los estudiantes, la realización de conclusiones generales, la ampliación de información y, la oposición a la corrección de actividades que surge de los estudiantes.

En cuanto a la taxonomía de la curiosidad, se mencionó que el puente hacia ella lleva a reconocer el gusto por el tema y las herramientas que se utilice en el aula, las cuales fomentan, junto con la lectura y la escritura, el uso de exposiciones de los estudiantes apoyados por los docentes para ser expresivos en el aula hacia la formación de líderes. Betancourt y Valadez (2012) agregan:

El papel del educador en estas actividades es guiar a los estudiantes cuando encuentran y se centran en la solución de un problema del mundo real, acompañarlos en la localización de los contenidos y los recursos metodológicos, y ayudarlos a entender cómo usarlos. (p. 18)

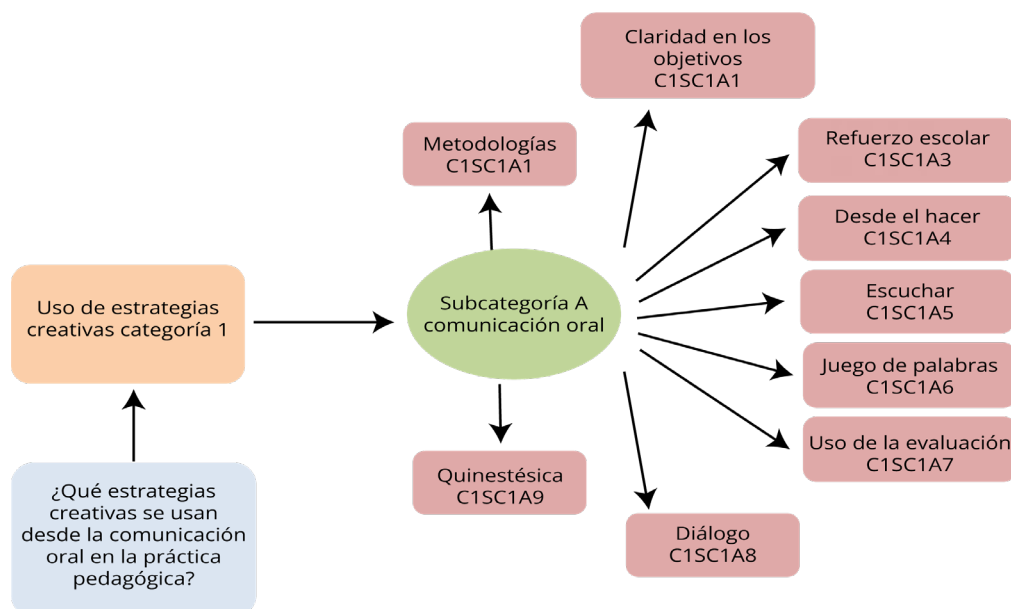
Por consiguiente, la curiosidad se alimenta del conocer, a partir de la lúdica y los juegos, el encontrar y completar actividades y elementos que mejoren su capacidad de razonar y solucionar una situación problema, y con aquellas actividades que sean diferentes a solo hacer uso de la lectura y la escritura.

3.2 Comunicación oral

Se planteó determinar cómo se desarrolla la comunicación oral en la práctica pedagógica, encontrando ciertos elementos que dan a conocer la percepción de docentes y estudiantes sobre este aspecto, descritos a continuación:

Figura 5

Taxonomía: Comunicación oral



Como se observa en la Figura 5, hay una serie de aspectos que resalta la población objeto de estudio sobre el uso de metodologías, como aquellas diferentes formas de comprensión donde surgen formas creativas para entender las explicaciones que realizan los docentes con el uso de las exposiciones, argumentando que les han dado buenos resultados cuando a los niños se les entrega un tema o se les permite escogerlo; y, a partir de ello, indagan y lo exponen en clases.

Sin embargo, frente a algunas de las percepciones de los estudiantes se observó que, algunas veces, lo explicado oralmente en clases se hace de forma rápida, sin dar un tiempo a la construcción de conceptos y solventar las dudas, evidenciando que la metodología principal es netamente la explicación de conceptos. Además, las estrategias creativas que se menciona en la comunicación oral, son relacionadas con el acompañamiento del docente de

acuerdo con un ritmo de aprendizaje; por lo tanto, afirman que cuando un compañero no entiende un tema, los docentes les esperan para continuar, buscando lograr una mayor comprensión en la gran mayoría de los casos.

Otro elemento vital es la claridad en los objetivos, con la que se busca tener un buen aprendizaje en un determinado tema, al conseguir un fin acorde, buscando una expresión que lleve a un objetivo que enriquezca la comunicación oral con las intervenciones en el aula. Los docentes aseveran que la claridad en los objetivos es “el de lograr que sus estudiantes sean expresivos, [...] que el niño lo sea; [...] entonces, que ellos desarrollen esta habilidad” (IEEP: E1:S1: R7).

También se evidenció que, en la comunicación oral el refuerzo escolar y el hacer son aspectos de la cotidianidad del aula, cuando los docentes plantean que el uso de más actividades les permite fortalecer el trabajo en el aula con la búsqueda de otras estrategias para que se nivelen. En cuanto al hacer, organizan actividades para que los estudiantes se mantengan ocupados pero activos frente a sus ejercicios prácticos en el aula, con la manipulación y organización de elementos que desarrollen sus aptitudes. Adicionalmente, afirman que el uso de preguntas lo visualizan como aquellas inquietudes que los estudiantes llevan al aula de clases para que la docente les explique. Al respecto, uno de los estudiantes expresa: “si no pudieron en la casa, vienen y la completamos aquí conmigo” (IEEP: GF1:S1: R5: JL).

Dentro de las metodologías para reconocer el uso de las estrategias creativas en la comunicación oral en las prácticas pedagógicas se planteó la acción de escuchar, como aquella que permite un grado de concentración en lo que se hace y se dice. En este aspecto, algunos estudiantes consideraron que el hecho de no escuchar es malo porque “deben de ponerle cuidado a la opinión que tienen los demás” (IEEP: GF1:S1: R9: MO);

En cuanto al juego de palabras desde la comunicación oral, los docentes la utilizaron para buscar en ellas el acento, para motivar a los estudiantes a aprender a partir de la lúdica y los juegos que les proponen para completar las actividades diferentes a la cotidianidad del aula de leer y escribir, dando como conclusión que: “[...] en su mayoría son niños que demuestran motivación por lo que se quiere dar a conocer” (IEES: E1:S1: R14). Además, el juego de palabras formando frases y oraciones es utilizado por las docentes del área de Lengua castellana y literatura con una marcada tendencia en el aula, para darle sentido a un texto.

Otro elemento valioso para las docentes de Lenguaje es diferenciar los significados según su entonación y, la elaboración de historias a partir de palabras en grupos para que los estudiantes puedan construir desde ellas sus propios relatos, retomando temas de la vida cotidiana y, “los niños puedan sentirse cómodos dialogando y puedan expresarse de manera segura” (IEES: E1:S2: R17)

En la comunicación oral se cree esencial el uso de la evaluación como también el diálogo y la quinestésica; el primer término se refiere a la obtención de puntos extra como reconocimiento al desarrollo de las actividades de los estudiantes dentro de grupos, fomentando la competitividad por hacer que el trabajo cumpla los objetivos propuestos por los docentes. Esto se puede observar mediante el juego de palabras: “entre más palabras, bien ellos las decían y la escribían, ellos ganaban más puntos” (IEEP: E1:S2: R17).

El uso de calificaciones cuantitativas invita a los estudiantes a motivarse con el uso de actividades extra para que sigan avanzando en sus aprendizajes nivelando a aquellos que lo necesiten: “[...] y con los otros, tomar otras estrategias para que se nivelen con los otros compañeros, buscar otras estrategias” (IEEP: E1:S2: R20). Adicionalmente, los estudiantes perciben las evaluaciones de sus maestros como fáciles y otras como difíciles: “Algunas veces fáciles y otras duras; las fáciles, matemáticas porque entiendo más los temas” (IEEP: GF1:S2: R21: AC). Entre las evaluaciones difíciles argumentan que son porque: “A veces colocan temas que uno no ha visto” (IEEP: GF1:S2: R21: JL), pero son conscientes que, si no estudian no van a entender las preguntas que les hagan. Las evaluaciones han sido escritas, argumentando que es cuando se las llevan y las califican; y orales, porque las consideran más fáciles: “oral cuando uno habla y termina le dice la nota” (IEES: GF1:S2: R21:JP)

En el mismo camino de la motivación los docentes consideran que felicitar a los estudiantes de forma verbal o escrita les ayuda a avanzar a seguir adelante en el desarrollo de sus actividades y aprendizajes. Esto se visualiza cuando afirman que: “[...] se los felicita, motivándolos para que sigan así y deduzcan que *sí* se puede hacer las cosas; que, en ocasiones será fácil y otras veces difícil, pero siempre se podrá” (IEES: E1:S2: R20).

En cuanto al diálogo y la quinestésica, se hizo visible cuando se retomó temas de la vida cotidiana, contar aspectos sobre la cotidianidad, hacer representaciones de escenas según el gusto, con movimientos corporales que son del agrado de los estudiantes, motivándose a utilizar expresiones y sentimientos como: “lúdica que implique expresión corporal y juego de palabras” que en la cotidianidad se usa, pero no en el interior del aula, dejando así que la imaginación fluya (IEES: E1:S2: R17)

De esta manera, fomentar la expresión, darle la oportunidad a que el estudiante participe y escucharlo para que se exprese con sus propias palabras, reconocer si entiende lo que se le está explicando, ayudar a que pueda expresar sus ideas sin miedo a equivocarse, hablar sin tener miedo y dar a conocer sus ideas, son las premisas que más defienden los docentes consultados frente a la finalidad de las intervenciones en el aula de sus estudiantes.

Los docentes buscaron adaptarse a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con el uso de más estrategias para lograr que los estudiantes comprendan los diferentes temas que abordan desde sus diferentes currículos

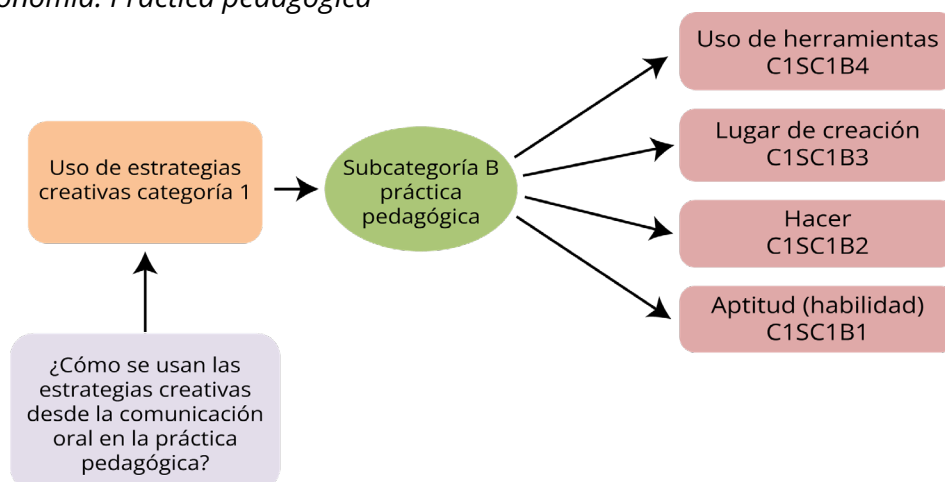
adaptándose a ellos: “(...) no todos trabajan rápido hay unos que son más lentos, otros requieren más tiempo entonces uno tiene que irse a adaptando a ellos y ayudarles (...) hasta que el logré entender y logré aprender tener conocimiento de su aprendizaje” (IEEP: E1: S2: R19). Dentro de las metodologías que se utilizaron, el docente reconoce que es importante ayudar a sus estudiantes hasta alcanzar un determinado logro y entendimiento sobre el aprendizaje.

3.3 Práctica pedagógica

En cuanto a la subcategoría B denominada ‘Práctica pedagógica’, se evidenció los siguientes hallazgos:

Figura 6

Taxonomía: Práctica pedagógica



En la Figura 6 se puede observar que en la práctica pedagógica los docentes hacen uso de herramientas tecnológicas con videos, la presentación de lecturas llamativas, la integración de sopas de letras y crucigramas, dibujos e imágenes, mapas conceptuales, resúmenes y representaciones gráficas; estos son ejemplos prácticos de aquellos elementos que más utilizaron como estrategias para fomentar la creatividad y la comunicación oral en la práctica pedagógica.

Adicionalmente, en la práctica pedagógica plantean que es primordial el uso de un clima creativo con lugares donde puedan desarrollar diferentes ideas en su quehacer docente. Por lo tanto, algunos estudiantes consideraron que el espacio es creativo cuando se convierte en su lugar favorito para realizar sus tareas. Además, dentro de esos espacios creativos también se ubica la búsqueda de estrategias y motivaciones, como en el área de artística cuando pueden dibujar y crear cosas libremente; o, en el área de informática cuando se les permite utilizar la lúdica al finalizar las actividades escolares y, en matemáticas con el uso de elementos concretos en el aula.

Al respecto del hacer como acto de encuentro del sujeto desde el desarrollo práctico de una determinada actividad, se consideró que es fundamental, pero no siempre es acogido por los estudiantes cuando ciertas asignaturas no son de su agrado y no se les ha motivado a hacer de estas una fuente de inspiración hacia la innovación y la creatividad. Por ello, son muchos los aspectos que los estudiantes manifiestan cuando se les pregunta sobre qué es lo que menos les gusta de la clase. En este horizonte, hay elementos como el acto de hablar en público, leer los libros que la docente les proporciona, exponer, trabajar con los demás, hacer debates y, preguntar en clases.

Desde el hacer, los estudiantes expresan que las clases que consideran aburridas son: Naturales, Matemáticas, Español e Inglés, porque hay una acumulación de actividades a desarrollar, con un grado de complejidad. Al respecto mencionaron: “[...] no es que no me guste la materia ni la profesora, sino porque la profesora deja mucha tarea y talleres muy duros en las cartillas” (IEEP: GF1:S2: R17: AC). Otros estudiantes aseveran que la clase de castellano no es de su agrado, porque deben escribir y leer mucho, con una intensidad horaria pesada para el desarrollo de guías. Uno de ellos comenta: “el lunes tenemos cuatro horas de castellano y son larguísimas porque solo hace escribir, escribir y escribir” (IEES: GF1:S2: R22: ALG).

En cuanto al docente que orienta el hacer en el aula, consideraron que es importante dar a conocer el propósito de la clase como un punto valioso con el uso de palabras clave en el tablero, para que sean visibles, reiterándolas con la lectura en voz alta: “al final les digo cuál fue el propósito de esta clase; a veces los estudiantes no saben; les vuelve uno a rectificar” (IEEP: E1:S2: R23). A su vez, los docentes creen que esto les permite a los estudiantes corregirse entre pares, clarificando de forma creativa los temas observados con la coevaluación para proponer cambios frente a las exposiciones que se da en el aula.

La aptitud en la práctica pedagógica se consideró como aquellas habilidades, talentos o destrezas que se tiene para lograr algo, en contraste de la actitud que radica en cómo asume una persona las situaciones y conflictos que encuentra en su entorno social. Los docentes afirman que desarrollan y construyen la aptitud desde la misma experiencia que tienen durante todos sus años como servidores de la educación, argumentando que la experiencia es aquella que llevan todos los días a su quehacer docente, siendo una constante búsqueda de otros tipos de prácticas que les dé resultado si algo no les ha funcionado.

Adicionalmente, motivar y aprender con más facilidad es el camino que docentes y estudiantes buscan como los elementos más efectivos de motivación y ayuda para la obtención de aprendizajes de los diferentes materiales y elementos utilizados. Manifiestan que la motivación y el aprender se alimentan del escuchar, siendo una herramienta muy efectiva cuando se le da la palabra al niño y se lo escucha para: “[...] reconocer sus fortalezas y exaltarlas” (IEES: E1:S2: R22).

4. Discusión

Resignificar el alcance que tiene la creatividad en la comunicación oral en la práctica pedagógica es una actividad constante y perseverante cuando se busca en la innovación el desarrollo de ideas y pensamientos con diferentes alternativas que pueden ser de ayuda para el quehacer del maestro investigador y reflexivo. En caso contrario, si se hace uso de un pensamiento convergente que esté orientado a la solución convencional de un problema, se cierra las puertas a la creatividad de alcanzar un pensamiento divergente. Al respecto, Álvarez (2010) afirma que:

Nuestro sistema educativo favorece al estudiante no creativo (convergente) en detrimento del creativo (divergente). Quien sea creativo/a puede tener una personalidad no 'deseable'; es fácil que resulte tímido, reservado, poco inclinado a creer en la palabra del profesor, prefiriendo seguir sus propias inclinaciones antes que atenerse a las limitaciones del programa de estudios que presenta los conocimientos en partes para posteriormente unirlos, mientras que estas personas siguen el proceso inverso, al entender en un primer momento las ideas, conceptos..., en su totalidad. (p. 11)

Por consiguiente, se podría afirmar que cuando la creatividad tiene una buena comunicación oral con la práctica pedagógica, el docente disfruta plenamente el camino de enseñar y aprender en otras latitudes. Dicho así, la práctica pedagógica se alimenta de estos dos aspectos, como sostiene Zuluaga (1999):

Sabemos que en nuestro medio la enseñanza se ha asumido como un evento de enseñanza-aprendizaje, pero la naturaleza de esta práctica es pedagógica. Por eso, en vez de invocar para el estudio de la enseñanza la pareja enseñanza-aprendizaje como el lugar teórico de esta práctica, se rescata la pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. Relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad, etc. La pedagogía, lugar teórico o de saber, que tiene su propia historicidad. (p. 14)

Es importante resaltar que la creatividad no solo corresponde a unos parámetros de conducta; es decir, la persona creativa no es solo emocional, sino que también hace fluir de una manera distinta las cosas. Así, las concepciones de creatividad tanto de los docentes como de los estudiantes fueron asumidas como una transformación de lograr cambiar algo rutinario por algo potencial relacionado con las formas y sentires que tiene la persona con la presencia de un clima de aprendizaje, apoyada por la comunicación

oral, apareciendo como algo natural y, en algunos casos, rutinario en el ser, que conlleven una comunicación asertiva y que esta se involucra no solo en el aula sino en la vida misma.

Frente al interrogante: ¿Cómo se favorece la práctica pedagógica a partir de las estrategias creativas en la comunicación oral?, los diferentes participantes consultados resaltaron que elementos como la organización, interacción, colaboración, comprensión entre pares, construcción de grupos, las expectativas al trabajar con otros docentes, los procesos de evaluación y colaboración con la corrección de la ortografía, la organización de las ideas y los consejos sobre el uso adecuado de la redacción, fomentaron aspectos fundamentales que ayudaron al ingreso al mundo de la creatividad y la innovación. Se trata de implementar estrategias claras con preguntas provocativas y la aplicación de juegos de roles según las necesidades de la población.

En lo concerniente a la práctica pedagógica, el uso de estrategias creativas se reconoce cuando se exalta las fortalezas y se propone situaciones y escenarios alternativos a los estudiantes, para lograr una mayor comprensión de las situaciones que les rodean. Es así como puede surgir la creatividad en la enseñanza, con el uso de ejemplos prácticos y la interacción de actitudes que inviten a ser parte a la imaginación y el aprendizaje significativo. Martínez (como se cita en Zuluaga et al., 1991) afirma al respecto:

Repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar cómo se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística, y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber, que adquirirán sentido y lugar específico. (p. 16)

Desde la comunicación oral, tiene gran sentido el acto de escuchar al niño frente a los conflictos que se presenten en el aula y fuera de ella, para conocer las causas y hechos que le impulsan a crear nuevas expresiones que se adapten a la cotidianidad de su cultura y escuela. Se puede apreciar que la lengua representa un papel muy importante en la comunicación oral y que, esta se desarrolla de alguna manera de forma innata según el contexto donde se nace y crece; sin embargo, el solo manejo de la lengua no garantiza que el proceso de comunicación se lleve a cabo de forma eficaz. Loprete (1963, como se cita en Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004) recalca que:

El hombre es el único ser viviente que habla, y la palabra es uno de los dones más extraordinarios que posee, pues le permiten manifestar la prodigiosa riqueza de su alma y establecer relación de sus semejantes. El ejercicio efectivo de la palabra se apoya en dos bases: la naturaleza y la educación. Todas las personas hablan, pero muy pocas lo hacen con eficacia, pues la facultad elocutiva requiere, como cualquier otra facultad del hombre, cultivo y educación. Los seres elocuentes por naturaleza son

la excepción del orden normal humano. El ejercicio efectivo de la palabra se apoya en dos bases: la naturaleza y la educación. Todas las personas hablan, pero muy pocas lo hacen con efectividad, pues la facultad elocutiva requiere, como cualquier otra facultad del hombre, cultivo y educación. Los seres elocuentes, por naturaleza, son la excepción del orden normal humano. (p. 143)

Por ello, llama la atención que en los centros escolares y de educación superior no se ponga especial atención en la enseñanza de la expresión oral. **Se nos enseña a leer y a escribir, pero, nunca se nos enseña a hablar** (Postiglione, como se cita en Caorsi, 2018) y, mucho menos, a hacerlo en público y con las técnicas apropiadas.

Desde este horizonte, los aprendizajes y/o habilidades en la comunicación oral surgen con la planeación y la organización de ideas para producir un texto que manifieste las propias experiencias, la elaboración de exposiciones, socialización, análisis y corrección de los textos producidos con base en la información y las ideas. Por ende, identificar en situaciones comunicativas reales los roles e intenciones de los estudiantes, genera respeto por los principios básicos de la comunicación.

En síntesis, se considera como valioso, poner en práctica los procesos de reflexión pedagógica desde el quehacer en el aula y, cómo desde el rol de docentes investigadores se resignificó los diferentes aspectos abordados, dándoles nuevamente el protagonismo de cambio a la creatividad a partir de la comunicación oral en las prácticas pedagógicas, en busca de la singularidad que los hace únicos e irrepetibles.

Capítulo 2

Las estrategias de lectura en línea para el fortalecimiento de la comprensión lectora del inglés

William Miguel Moreno Timaná

Cítese como: Moreno-Timaná, W. M. (2024). Las estrategias de lectura en línea para el fortalecimiento de la comprensión lectora del inglés. En J. A. Bejarano Chamorro (comp.), *Huellas pedagógicas en la práctica de los maestros y maestras* (pp. 35-58). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.194.c284>

Introducción

¿El porqué de la lectura en línea para el aprendizaje del inglés?

En los últimos años, el concepto de comprensión lectora ha cambiado, desde una visión primaria o básica, hasta un proceso interactivo entre el lector y el texto. Becerra-Polanco (2010) afirma que todas las metodologías de enseñanza de lectura han requerido el uso de técnicas, pero, principalmente estrategias, debido a que el desarrollo de la lectura es un aspecto esencial en la educación, en la adquisición de conocimiento y desarrollo del aprendizaje. Las estrategias de lectura permiten construir significado y, de esta forma, fortalecer la comprensión.

Según Barrera (2009), la lectura y la comprensión de lectura son habilidades fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera, porque permiten la adquisición de vocabulario y de ideas generales o específicas del texto; de lo contrario, esta habilidad no se desarrolla de forma correcta en el idioma extranjero ni en la lengua madre. En el proceso de lectura, los estudiantes solamente tratan de traducir literalmente cada una de las palabras, sin relacionar la información con el contexto y así, inferir el significado de las palabras correctamente. El uso de estrategias de lectura hace que ellos no solamente puedan leer un texto, sino que también comprendan la información y puedan darle sentido, lo cual representa una de las bases esenciales de la apropiación de vocabulario y, por ende, la adquisición del inglés.

Con el transcurso del tiempo se ha evidenciado cómo algunos profesores siguen utilizando los métodos tradicionales de enseñanza del inglés, sin hacer prácticas innovadoras, razón por la cual creen que enseñar gramática es la actividad más importante del salón, dejando atrás otras habilidades aún más esenciales como la lectura. O'Rourke (2012) establece que, si los profesores continúan enseñando con los métodos tradicionales y estrategias básicas de lectura, los estudiantes no serán capaces de leer de forma correcta, sin importar el formato del texto o la actividad de lectura propuesta, especialmente con la llegada de las nuevas tecnologías y el texto por mediación digital.

Dicho fenómeno ha manifestado consecuencias negativas de diferentes maneras: primero, es el resultado de las evaluaciones internas del área de inglés y su correspondiente informe por periodos académicos, debido a la incorrecta adquisición del idioma en todas sus habilidades, primordialmente en la lectura. Segundo, los resultados en las pruebas de Estado Saber no han sido los mejores, evidenciando así una dificultad, principalmente en las actividades en las cuales se evalúa la habilidad lectora, enfocadas en evaluar unos objetivos específicos en una cantidad de tiempo limitado. Tercero, la reducción de la motivación lectora de los estudiantes hacia la lectura del inglés, debido a la falta de vocabulario al traducir palabra por palabra, generando sentimientos de frustración lectora.

El uso de nuevas tecnologías a nivel global demanda una serie de estrategias de lectura que no son como las tradicionales; se basan en el origen del texto y su credibilidad. Según Benavides (2018), el computador y el texto en línea se han convertido en herramientas esenciales en la adquisición del inglés, como el Aprendizaje de idiomas asistido por computador (CALL, por sus siglas en inglés: *Computer Asisted Language Learning*), herramienta fundamental y necesaria en la actualidad. A pesar de las utilidades del uso del texto impreso, el nuevo enfoque virtual permite usar las estrategias de lectura tradicionales y acompañarlas de estrategias y técnicas de lectura en línea, dependiendo de las necesidades del lector, ya sea para aprender algo o solamente por placer. Considerando la lectura como una habilidad esencial en el aprendizaje del inglés, necesaria para el posterior desarrollo de las demás habilidades, es importante que los estudiantes conozcan estas estrategias y su uso, para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la adquisición del conocimiento a partir del texto, principalmente en el formato digital.

Becerra-Polanco (2010) establece que, para poder trabajar en línea, se debe tener en cuenta nuevas herramientas y estrategias; una de ellas es el hipertexto; este permite la conexión de varias fuentes creando un *zapping* u orden aleatorio, haciendo de la web un recurso enorme y, además, a un bajo costo para las instituciones educativas. La técnica *Survey of Reading Strategies* o SORS (Encuesta de estrategias de lectura) fue usada para clasificar las estrategias de lectura en tres grupos: 1) Globales: son aquellas en las cuales el lector monitorea el progreso, plan y objetivos de la lectura. 2) Solución

de problemas (*problem solving*) en las cuales el lector comprende el texto mientras se acopla a él, tales como la concentración, la lectura cuidadosa y la visual. Finalmente, 3) Estrategias de apoyo (*support*) que, en sí, son técnicas adicionales a las citadas; por ejemplo, el diccionario o el resumen.

Anderson (2003) sostiene que la lectura en línea es imprescindible y ofrece una gran entrada de información para aprendices de una segunda lengua (L2). Adicionalmente, las habilidades del uso de la tecnología en el campo de la educación son esenciales en la enseñanza actual. Según Coiro y Dobler (2007), la lectura en línea difiere de la lectura impresa, principalmente por incluir enlaces a otras fuentes de información multimedia y demás herramientas virtuales. Estas características requieren del desarrollo de un grupo de estrategias que sirven para comprender un texto en línea. El texto es la parte más significativa en el proceso de lectura; en el caso de la lectura digital, es conocido como el hipertexto y ofrece al lector, acceso a muchos recursos en línea. Para poder lograr un proceso de lectura eficiente se debe incluir el uso del hipertexto en las actividades de lectura. Además de eso, se debe utilizar las técnicas de lectura rápida (*skimming*) y lectura minuciosa enfocada en leer línea tras línea buscando información específica (*scanning*), para su correcto desarrollo. Sin una instrucción adecuada de cómo abordar una correcta lectura, el lector puede verse inclinado a hacer un proceso que puede tomarle más tiempo y que no favorece la comprensión de lectura, como el hecho de traducir palabra por palabra, en lugar de usar estrategias. Además de no seguir estrategias de lectura que faciliten la comprensión de los textos en línea, los ciberlectores se pueden ver enfrentados a una gran cantidad de información en línea que no es verídica o, que no proviene de una fuente confiable.

Según Dobler e Eagleton (2015), el lector debe tener la capacidad de leer críticamente y evaluar el hipertexto, el cual es no lineal; a diferencia del texto escrito, no tiene unidades de texto o páginas; es solo uno, de principio a fin. Adicionalmente, el texto digital puede incluir textos multimediales y hasta, incluso, anuncios que generalmente aportan poco a la comprensión de la información. El conocimiento sobre los recursos multimedia en línea es necesario; hace desarrollar habilidades críticas en el lector, las cuales a su vez le permiten distinguir o excluir piezas de información, evitando que pierda el propósito de lectura, por enfocarse en información irrelevante o distractora.

De acuerdo con Brun-Mercer (2019), las estrategias de lectura más apropiadas en un contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera estarían basadas en tres ejes fundamentales:

- En primer lugar, la importancia de que el lector encuentre el propósito y el objetivo de las actividades de lectura y planee el desarrollo de las mismas, ya que el no seguimiento de estas reglas y el desconocimiento de por qué lee, pueden afectar negativamente el proceso y comprensión en la lectura.

- En segundo lugar, la credibilidad, que se basa directamente en la calidad de la información de las fuentes en línea que, aunque puede ser amplia, también puede incluir información que es incorrecta, desviada o falsa.
- Finalmente, la tercera estrategia de lectura consiste en la consolidación de la información; enfatiza en la búsqueda juiciosa de información en línea que se debe organizar para lograr hacer una síntesis de la información y alcanzar los objetivos de las actividades de lectura de manera más eficiente.

1. Marco teórico

Es necesario indagar las bases teóricas previas al estudio, las cuales brindan una estructura clara y un punto de inicio antes del proceso investigativo. Aquí, los principales referentes que sustentan la premisa del estudio:

¿Qué es la comprensión lectora? La lectura tiene como principal componente, la comprensión; según Guthrie et al. (2004), el concepto de lectura no solo implica reconocer palabras o leerlas; si los lectores no entienden el mensaje o la información de lo que están leyendo, no se logra nada, ya que el proceso no se ha realizado correctamente. La comprensión de lectura le da un propósito al texto, efectividad en la adquisición de información; el desarrollo de fuertes habilidades de comprensión lectora es útil en todas las áreas del conocimiento, como también en el desarrollo personal. Adicionalmente, el proceso de lectura se desarrolla basado en la habilidad del estudiante para construir significado; esta habilidad da una estructura sólida para construir la comprensión. De acuerdo con Fountas y Pinnell (2007), la fluidez y exactitud impactan directamente en la comprensión en la lectura; si el lector no tiene estos conceptos básicos en su idioma o el texto no los explora, el proceso de lectura tomará más tiempo en el caso de decodificar información y así completar las secciones de lectura.

Según Santiago et al. (2005), el acto de leer pone en ejercicio habilidades mentales tales como: predecir, inferir, analizar y sintetizar, entre otras. El conocimiento previo, el texto y la habilidad son los factores esenciales en el proceso lector. La identificación y recolección de dicha información hace construir un sentido global, basándose en relaciones, estructura e intencionalidad; estos, a su vez, son categorizados en tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica.

¿Es importante la enseñanza del inglés? En la educación formal se ha tomado la enseñanza de la lengua extranjera como un factor importante e indispensable desde el inicio de la educación básica hasta el final de la educación media. El aprendizaje de una lengua adicional permite desarrollar sistemas gramaticales, adquirir vocabulario e identificar el significado de información, de forma no consciente y natural. En esta etapa educativa también es donde el estudiante evidencia el proceso de adquisición y perfeccionamiento de la

lengua materna, llevándolo hacia la lengua extranjera, evidenciando que el ser humano tiene la capacidad de aprender una o varias lenguas adicionales, en gran parte por la conexión mental entre las dos lenguas.

Según Fleta (2006), uno de los posibles factores esenciales en el éxito de aprendizaje de esta segunda lengua es la edad; si se realiza el aprendizaje en edades jóvenes, hay mayor alcance de éxito. Selinker (1972) establece que el aprendizaje es subjetivo, dependiendo de cada contexto; a mayores edades, si bien se alcanza igualmente el éxito en los objetivos académicos, se requerirá un poco más de tiempo. El segundo factor en el aprendizaje de lenguas es el entorno, donde se expone directamente al estudiante al uso de las lenguas, evitando las mediaciones gramaticales (a menos de que sean necesarias o requeridas). Un tercer factor para el éxito en el aprendizaje es el nivel de entrada que recibe el estudiante, tanto en términos de materiales como de horas de exposición a la segunda lengua, es decir, todo el vocabulario y la gramática que el estudiante adquiere a través de la lectura.

La enseñanza del inglés implica la instrucción para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de producción y comprensión; generalmente, en los ambientes presenciales las habilidades de lectura y escritura han disminuido su destreza, ya que estos procesos requieren de gran habilidad docente en su instrucción, junto a materiales, temáticas y, lo más relevante, la dedicación por parte del estudiante en el proceso lectoescritor. El desarrollo de dichas habilidades fundamentales en la segunda lengua se ve debilitado, ya que su instrucción no cuenta con las metodologías necesarias ni los elementos o materiales para llevarlas a cabo en cualquier contexto.

¿Qué son las estrategias de lectura en línea? Con el crecimiento de los avances de la tecnología y la información en distintos sitios de internet, Anderson (2003) define que la lectura en línea es imprescindible y ofrece una gran entrada de información (*input*) para aprendices de una segunda lengua (L2 en inglés). Las habilidades del uso de la tecnología en el campo de la educación son esenciales en la enseñanza actual. Según Coiro y Dobler (2007), la lectura en línea difiere de la lectura impresa, principalmente por incluir enlaces a otras fuentes de información, multimedia y demás herramientas virtuales. Estas características requieren un grupo de estrategias que sirven para comprender un texto en línea.

Hay muchos estudios que se enfocan en las estrategias de lectura en línea usadas por estudiantes de L2. Anderson (2003), en su primera investigación sobre dichas estrategias, establece que el contexto afecta directamente en la estrategia de lectura usada. Marandi y Mokhtarnia (2008) describen cómo las estrategias del texto escrito y el hipertexto son diferentes, ya que los estudiantes fueron más conscientes en la solución de problemas en secciones y actividades de lectura virtual, principalmente por ser del tipo metacognitivo y, debido a que van directamente asociadas con el usuario y su autoeficacia en el proceso de lectura en línea.

El texto es la parte más importante en el proceso de lectura. El hipertexto ofrece al lector acceso a muchos recursos en línea; una vez incluido en las actividades de lectura, se debe utilizar las técnicas de lectura rápida y lectura minuciosa enfocada en leer línea tras línea buscando palabras claves, para su correcto desarrollo. Sin la instrucción correcta de lectura, el lector tiende a hacer un proceso incorrecto haciendo demasiado *scanning* y, por ende, invertir más tiempo para entender.

Sin embargo, gran cantidad de la información en línea no es verídica o publicada por una fuente confiable. Según Dobler y Eagleton (2015), el lector debe tener la capacidad de leer críticamente y evaluar el hipertexto. Adicional a ello, dichas páginas incluyen aplicaciones multimedia e incluso anuncios; esto es bueno y malo a la vez, ya que, si el lector no conoce esas aplicaciones, puede no encontrar el propósito de la lectura y, los anuncios pueden distraerlo con facilidad. Brun-Mercer (2019) plantea tres estrategias, las cuales fueron adaptadas a nuestro contexto.

1.1. ¿Cuáles son las estrategias implementadas?

Estrategia 1: enfoque en el propósito. Los lectores exitosos tienen la capacidad de enfocarse en una actividad de lectura; primero, se debe establecer un propósito antes de empezar a manejar información. Este proceso se basa en buscar piezas de información que intentan resolver una pregunta dada antes de iniciar la lectura del hipertexto; de esta manera se ahorra tiempo y sus resultados son útiles. La lectura rápida también puede darse desde el reconocimiento de palabras clave en el título o preguntas de propósito. Plantear un propósito en el texto tiene beneficios como: ahorrar tiempo, evitar distracciones y buscar exactitud y credibilidad de la información.

Estrategia 2: determinar credibilidad. Según Dobler e Eagleton (2015), los estudiantes evalúan la credibilidad de los sitios en línea y solamente citan fuentes confiables, teniendo en cuenta las páginas terminadas en .edu o .gov, en lugar de las terminadas en .com. Asimismo, diferencian si la información es un hecho (dato) o solamente opinión del autor.

Para llevar a cabo este proceso se necesita instrucción y práctica explícita. Primero, se requiere un organizador de información, también conocido como: lista de chequeo de credibilidad en sitios web, para iniciar una actividad de discusión. Al llenar dicho formato se tiene en cuenta: la fuente creíble, fecha de publicación, dominio y calidad en la información; así, se determina si las situaciones expuestas presentan datos fiables y cruciales. Esta estrategia presenta gran eficacia con adolescentes y adultos, ya que requiere una lectura crítica.

Estrategia 3: consolidación de la información y mantenimiento y seguimiento de las fuentes. La lectura en línea no es lineal; el estudiante

tiene la facultad de elegir por su cuenta las fuentes adicionales de información. La velocidad con la cual se cambia de sitio web hace que este se pierda con facilidad; mantener un registro cuidadoso de fuentes es esencial al hacer un estudio en línea. El formulario de síntesis de Información es un organizador gráfico que permite consolidar la información, incluyendo citas, información clave, reacciones personales y nuevas preguntas generadas desde el texto.

2. Metodología

Según Patton (2005), el contexto naturalista busca entender fenómenos educativos en contextos únicos o específicos en donde el entendimiento de la situación produce hallazgos que resuelven o dan respuestas en un contexto real. Con su estudio cualitativo buscaba iluminar, entender y juntar situaciones comunes a problemas sociales. Los participantes fueron los principales testigos de la situación problema, quienes evidenciaron y atestiguaron cada uno de los fenómenos citados. Merriam y Grenier (2019) expresan que la clave para entender el paradigma de la investigación cualitativa recae sobre los individuos que conforman el estudio, además de su interacción con el entorno.

En concordancia con el paradigma cualitativo de la investigación, se utilizó el enfoque crítico social. De este enfoque, Martí (2002) establece que el papel del investigador es estar inmerso en la situación o parte de la comunidad, para así conocer y comprender la praxis de la realidad, uniendo la teoría con la práctica; su rol consiste en orientar a los participantes, creando ambientes en los cuales actúen activamente y se comprometan con el proyecto de forma crítica y constructiva. Al final de este proceso no solo hay resultados pedagógicos por la respuesta al problema, sino también aspectos de mejoramiento y cambio aportados por el proyecto; la mayoría de estos resultados basa su origen en la autorreflexión del investigador y los individuos. El enfoque crítico-social explora claramente cada uno de los fenómenos y problemáticas sociales y educativas más preocupantes en una institución, las cuales toda comunidad educativa puede evidenciar, siendo los estudiantes y los docentes, los principales protagonistas en el fenómeno.

Este estudio también se guió por la investigación acción, dado su carácter cíclico que resalta la importancia de sus resultados. Este tipo de investigación busca ofrecer un avance en varios aspectos a la vez. De acuerdo con Martínez (2000), la investigación acción es usada no solo para solucionar un problema, sino también para expandir el conocimiento; su proceso cíclico es adecuado en los contextos de aula de clase, porque permite identificar una situación en particular y la implementación de un plan para monitorear el desarrollo de las competencias de los participantes, como es el caso del fortalecimiento de las estrategias de lectura para la comprensión de textos en línea. Sus etapas van desde el planteamiento del problema que será investigado, generalmente siendo algo de mucho interés o preocupación. La segunda y tercera etapas

son la recolección y análisis de información. Eventualmente, se decide qué hacer con los hallazgos y cuál será su función en un futuro. El investigador organiza, facilita y cataliza dicha información, creando el espacio perfecto para la discusión.

Conociendo la población. Para la ejecución de la investigación se trabajó con la comunidad educativa de la Institución Educativa Juanambú, sede principal, la que comprende mil estudiantes entre la población de secundaria y básica media, que representa la unidad de análisis.

Conociendo nuestros participantes. Los grados con los que se trabajó incluyeron el número de estudiantes por género y en total. Al final, la unidad de trabajo estuvo constituida por doce estudiantes del grado décimo, donde se presenta la mayor dificultad en comprensión de lectura, según quedó evidenciado en los resultados de los exámenes internos en el área y en los obtenidos en los simulacros ICFES, debido a la pandemia. La comunicación con los estudiantes que hicieron parte de este estudio se llevó a cabo por distintos medios de comunicación, primordialmente digitales. Los seleccionados para hacer parte del estudio constituyeron el 30 % del grupo escogido. Los estudiantes de la muestra significativa fueron elegidos teniendo en cuenta su motivación en el aprendizaje del inglés, los medios disponibles para estar en contacto (celular, WhatsApp, internet o datos) y su voluntad de participación.

Reconociendo las técnicas de recolección de información. Las técnicas de recolección usadas fueron las entrevistas, observaciones participantes y análisis documental. Se empleó la entrevista semiestructurada la cual, según Vargas-Jiménez (2012), brinda una amplitud mayor de recursos a otros tipos de entrevista, en la que la interacción de los participantes crea un vínculo cuyo objetivo es entender la información. Las entrevistas se llevaron a cabo con los doce estudiantes de los grados décimos de la institución educativa que participó en el estudio.

Adicionalmente, se utilizó la observación que, como técnica de recolección de datos, se puede aplicar a cualquier conducta o situación social. Esta herramienta facilitó apreciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la población que participó en el estudio e identificar el tipo de estrategias pedagógicas que utilizan los maestros para el desarrollo de las sesiones de aula. Las observaciones también permitieron verificar la aplicabilidad de las estrategias pedagógicas de acuerdo con los modelos pedagógicos y su orientación hacia el fortalecimiento de las competencias científicas.

Según Murillo y Martínez-Garrido (2010), las observaciones se clasifican en dos: la no participante, en la que el observador no hace parte del estudio; la participante, en la que el observador toma parte activa y recoge los datos necesarios en su propia realidad.

Según Martínez (2007), las observaciones pueden ser sistematizadas utilizando el diario de campo, ya que esto facilita el monitoreo permanente de

los acontecimientos del estudio, enfatizando en los aspectos más importantes para organizar e interpretar la información que se recoge. El registro de las observaciones en el diario de campo permite hacer una realimentación inmediata de carácter práctico-teórico tanto sobre el investigador como sobre los participantes.

El análisis documental fue la última técnica utilizada; consistió en un proceso de búsqueda, selección, categorización y organización de conceptos y producciones escritas para construir una teoría o metodología, mediante ocho ejes esenciales: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división, vinculación, metodología y ejemplificación (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

Conociendo los instrumentos de recolección de información. La guía de análisis documental se diseñó de modo que permitiera obtener información puntual y relevante en el desarrollo del área de inglés, basada en las estrategias de lectura en línea y, al mismo tiempo, adaptada en cuanto a las mallas curriculares de la institución educativa y a los respectivos derechos básicos de aprendizaje (DBA). Según Salazar-Gómez y Tobón (2018), la guía de análisis documental está dividida en dos secciones: a) área general: autor, fecha, título, referencias; b) área específica: objetivos, observaciones y subcategorías.

En cuanto al guion de la entrevista semiestructurada, se diseñó con un esquema de preguntas abiertas, enunciadas con claridad, únicas, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación. El guion es flexible y permite mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos (Vargas-Jiménez, 2012).

Según Rojas-Crotte (2011), la guía de observación directa es un instrumento de la técnica cuya estructura corresponde con la categorización de los aspectos que se piensa registrar acerca del objeto o fenómeno observado; permite registrar toda la información percibida, además de toda manifestación, ya sea lingüística o, por parte de gestos o posturas. Se trata de observar las situaciones desde una base natural, con un orden cronológico, práctico y concreto, para evitar la desviación de la información por parte de los participantes en la situación problema.

Construyendo el procedimiento metodológico. Las siguientes fueron las fases que, metodológicamente se tuvo en cuenta, según Torre (como se citó en Ruiz, 2010):

1. Acercamiento a la realidad e identificación de la situación problema: se eligió un paradigma cualitativo con enfoque crítico social y tipo de investigación acción para analizar el entorno de una realidad educativa cuya problemática principal está en la praxis y en la adquisición de conocimiento. Según Merriam y Grenier (2019), los participantes, estudiantes y docentes son los principales testigos de la situación problema, ya que son ellos quienes evidencian y atestiguan cada uno

de los fenómenos citados, dada su pertenencia al contexto del estudio y a su interacción constante que los hace vivirla y experimentarla de primera mano.

2. Fundamentación teórica: se estableció las bases conceptuales del estudio y, junto con la identificación del problema, se creó una matriz de categorías y subcategorías que permitieron definir el enfoque metodológico de la investigación y sus objetivos. Este proceso implicó la búsqueda de antecedentes relacionados con el estudio, así como la búsqueda de información específica para cada uno de los ejes del problema, para luego sintetizar la información por medio de ensayos argumentativos, gráficas y tablas.
3. Formulación de planes de acción (mejora) para la solución de problemas. Esta fase estuvo estrechamente ligada a la fundamentación teórica, dado que la preparación de una estructura teórica basada en los ejes del problema llevó a la planeación, adaptación e implementación de estrategias que pudieran ser aplicadas al contexto y, mejorar la situación identificada.
4. Desarrollo y puesta en marcha de los planes de acción. Una vez la estrategia estuvo lista para ser implementada, se empezó con la acción, selección y creación de materiales a utilizar en la unidad de trabajo identificada. De este modo, se empezó a reunir y organizar todas las evidencias y muestras de la información obtenidas.
5. Evaluación, sistematización y nuevos conocimientos. Como el propósito de este estudio era incluir la perspectiva de la situación identificada desde los conocimientos y experiencias de los participantes (San Martín, 2014; Strauss y Corbin, 2002), se analizó los datos recolectados a través de las observaciones, entrevistas y documentos, siguiendo los elementos de la teoría fundamentada. Este ejercicio incluyó el análisis deductivo y la posterior organización y clasificación de las categorías, de manera que facilitara la comparación de los temas emergentes, para identificar los resultados del estudio con base en los objetivos establecidos. Luego se elaboró un informe con la discusión de los hallazgos, las conclusiones y, algunas recomendaciones. Así mismo, se evaluó los aprendizajes adquiridos en busca del mejoramiento de la situación identificada. Según Martínez (2000), la investigación acción es usada no solo para solucionar un problema, sino también para expandir el conocimiento.

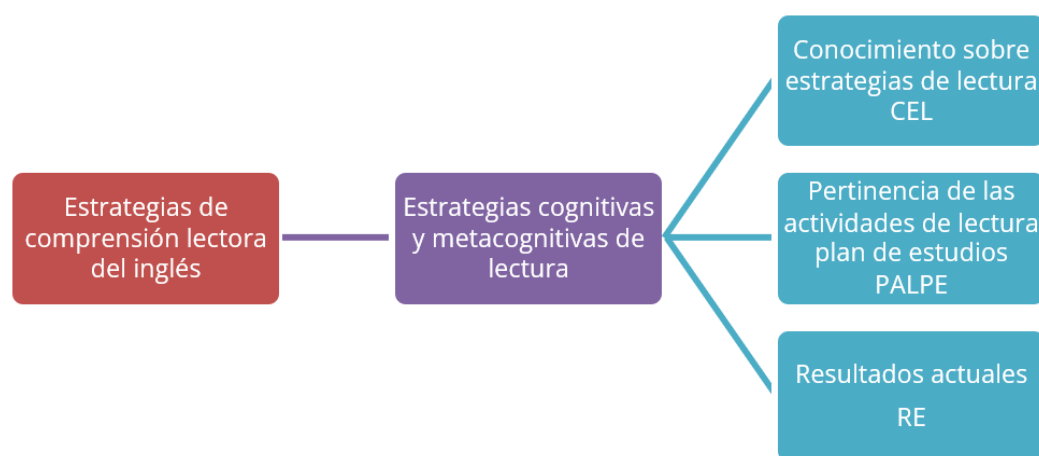
3. Resultados

A continuación, se brinda una descripción de los datos recolectados en el estudio *La aplicación y el impacto de las estrategias en línea para fortalecer la comprensión lectora del inglés en la Institución Educativa Juanambú*, resaltando tres aspectos esenciales: la observación directa en la práctica, la opinión de los participantes y, la aplicación de la propuesta teórica pedagógica: el uso de estrategias de lectura en línea en el área de inglés.

¿Por qué identificar las estrategias de comprensión lectora del inglés que emplean los estudiantes de grado décimo? Es necesario saber qué antecedentes tienen ellos en cuanto al proceso de lectura, las estrategias empleadas y las dificultades en el desarrollo de actividades que involucran la comprensión de información a través de la interpretación de textos; para ello se usó la entrevista semiestructurada, la cual brindó información honesta sobre la experiencia de la habilidad lectora en cuanto a puntos de vista diversos, opiniones y comentarios.

Figura 7

Estrategias de comprensión lectora del inglés



Estrategias de comprensión lectora del inglés. Durante el proceso del aprendizaje del inglés, es relevante la construcción de significado a través de la lectura, expuesta como una de las habilidades del idioma. De acuerdo con Carrasco (2019), las estrategias brindan el enfoque y la estructura general al llevar a cabo una actividad de aprendizaje; estas, a su vez, son desarrolladas por medio de las técnicas, que representan el ejercicio práctico o la actividad directa por parte del aprendiz. Cuando las estrategias están acompañadas de técnicas, facilitan un aprendizaje óptimo en el estudiante, el cual se determina desde etapas tempranas, iniciando desde el reconocimiento y memorización de léxico relevante, hasta la comprensión y crítica de textos en las etapas finales. La importancia de las estrategias de lectura se da, dependiendo de varios factores, incluyendo materiales, preparación docente y conocimiento individual. Entre ellas podemos analizar, principalmente, las de visión rápida, reconocimiento de vocabulario, creación de síntesis, predicción y juicio de información.

Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura. En cuanto a su implementación, se debe tener en cuenta su adquisición, aplicación y monitoreo durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando la primera y segunda lenguas están a disposición del aprendiz, se debe crear un único

sistema de pensamiento superior en lugar de dos sistemas separados (Timmis y Cook, 2004). Según Poole (2009), las estrategias cognitivas son aquellas que se despliegan por medio de la instrucción temprana; es decir, han sido parte de la instrucción recibida desde la primaria en las áreas de lenguaje; tienen un monitoreo constante por parte del docente, quien desempeña el papel de instructor y evaluador. Son clasificadas en: globales, de solución de problemas y, finalmente, de apoyo. En ellas, el lector monitorea su proceso de lectura, interviniendo y evaluando el mismo para así mejorar su comprensión lectora, cuando lo ve necesario (Aşıkcan y Saban, 2018). Pueden ser clasificadas en función al momento de uso: antes, activación de conocimientos previos; durante: reconocimiento de estructuras textuales; después: control del nivel de comprensión alcanzado y, posterior: pensamiento crítico.

Conocimiento sobre estrategias de lectura. Durante el estudio, la observación directa permitió evidenciar el uso general y constante de los dos tipos de estrategias de comprensión lectora mencionadas. Los instrumentos aplicados permitieron identificar un conocimiento primario de estrategias de lectura cognitivas en los participantes, como: resúmenes, mapas conceptuales e identificación y deducción de vocabulario. En cuanto a las metacognitivas, solo se pudo reseñar ligeramente algunas: preferencia de temas y opinión general de textos. El formato de diario de campo, registró cada uno de las actividades desarrolladas y el seguimiento dado a cada estudiante en el proceso de lectura.

A pesar de que se identificó el uso de estas estrategias por parte de los estudiantes, no se identificó alguna señal de conocimiento consciente de su uso, debido a que los participantes no supieron dar razón cuando se les preguntó. A partir de eso, el investigador les dio a conocer cuáles fueron las estrategias usadas individualmente para hacer uso consciente de las mismas. Barquero (2015) establece que el uso consciente y autónomo de las estrategias o técnicas de lectura complementa eficientemente el proceso lector, ya que estas generan autorregulación y formación. Es necesario conocer las operaciones mentales (cogniciones) que realiza el ser humano antes de ejecutar cualquier actividad en el campo de la lectura; estas determinan el nivel de flexibilidad para lograr el entendimiento y la categorización de la información.

Pertinencia de las actividades de lectura en el plan de estudios. Al indagar sobre los objetivos de las actividades de comprensión de lectura en inglés propuestas por el plan de estudios de la institución educativa, los estudiantes hicieron referencia a la escasez de las mismas en el presente plan de estudios del grado décimo y, en su lugar, mencionaron que las actividades de gramática y traducción (GTM, *Grammar Translation Method*) fueron las que han cobrado mayor importancia sobre las de lectura y su comprensión. Según Huang (2010), la importancia de la lectura se establece desde distintos factores; uno de ellos es la actitud del profesor hacia el estudiante. Con el transcurso del tiempo se ha evidenciado el declive de la lectura en el plan de estudios, dado

por la apatía hacia las actividades lectoras (principalmente impresas) en la educación media dirigidas por el docente, debido a que gran parte del material propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) está desactualizado y, el docente, generalmente prefiere obviar dichas actividades de lectura.

Al hacer el análisis documental de las mallas curriculares propuestas para el grado décimo, es evidente la carencia de material y un plan de lectura; estas solo son incluidas esporádicamente una vez por periodo, para un total de tres durante todo el año escolar. Las lecturas no tienen un estándar definido, no proponen claramente sus objetivos y, solamente contienen actividades de traducción. Según los datos recopilados en este estudio, se determinó la intención estudiantil por ampliar el uso de actividades lectoras, principalmente de temas actuales y que despierten su interés, lo cual debe ser tenido en cuenta por el docente en la implementación de un plan de estudios.

Adicionalmente, se debe considerar que la situación de post pandemia que se vive actualmente, produjo un cambio: la lectura por medios digitales se ha convertido en la forma más accesible de investigación y fuente de información. Dicho cambio requirió una actualización y flexibilidad en cuanto a métodos de enseñanza docente, temas de estudio y, edición y adaptación del plan de estudios.

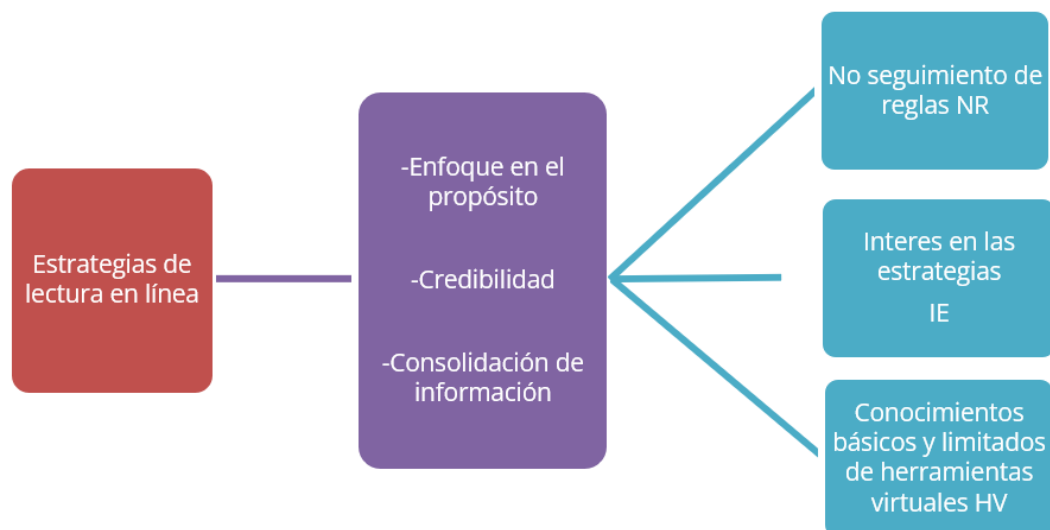
Resultados actuales. La estructura curricular del área de inglés en la IE Juanambú está acorde con los lineamientos establecidos por el MEN de Colombia, los cuales consignan a las lenguas extranjeras como parte esencial del desarrollo académico del estudiante. Dichas mallas curriculares contienen logros por cada una de las competencias y, estas a su vez son evaluadas en las pruebas de Estado: la prueba SABER 11 del MEN, que mide las competencias de lectura en inglés de los estudiantes, usando tres actividades de lectura.

En este estudio, mediante la entrevista, se evidenció que los estudiantes tienen algunas inseguridades en cuanto a la competencia lectora en el inglés, debido a que los resultados actuales en esta área no han sido los esperados. Las actividades de lectura propuestas en los años escolares anteriores no han evaluado esta competencia establecida por el MEN para el grado décimo; en algunas de las actividades solo se propuso la interpretación de símbolos o palabras básicas, acordes con los niveles A1 del Marco Común Europeo (CEF *Common European Framework*) estudiados en primaria.

¿Cómo Implementar estrategias de lectura en línea? Los requerimientos actuales han puesto en consideración el uso de tecnologías en el campo educativo; entre ellos, el conocimiento de estrategias de lectura enfocadas en el hipertexto (versión digital), el uso de multimedia, el reconocimiento de información y de páginas web. La formación en dichas estrategias es imperativa y debe ser incluida en el plan de estudios del área de lengua extranjera.

Figura 8

Estrategias de lectura en línea



3.1 Estrategias de lectura en línea

La Asociación Internacional de Lectura (2009) establece que la alfabetización actual requiere no solo de la lectura en textos impresos, sino también en medios digitales por medio de las TIC. Anderson (2003) establece que gran parte del lenguaje de entrada para la adquisición de lenguas se presenta desde fuentes digitales. El desarrollo cultural y tecnológico permite ese lenguaje de entrada basado en el hipertexto; se convierte así, en la alternativa más accesible para la búsqueda de información. Dobler e Eagleton (2015) parten de la premisa propuesta por Anderson e identifican una serie de estrategias que se originan desde la comprensión lectora en la primera lengua y se transfieren en la lengua extranjera; como resultado, describen su importancia y la necesidad de su instrucción con estudiantes de secundaria. Según Martínez y Urbano (2017), el concepto de las herramientas en línea no debe ser visto únicamente como apoyo o como opción pedagógica, sino como eje fundamental en la educación actual.

Enfoque en el propósito, credibilidad y consolidación de información.

Brun-Mercer (2019) propone el uso de estrategias de lectura en línea en entornos donde el inglés es aprendido como una lengua extranjera. El análisis documental de dicha teoría nos brinda una visión clara del proceso de lectura ideal, basado en indicadores y herramientas desde la teoría hasta la práctica, apoyada por el uso de formatos, tales como: cuadros de categorización, diarios de fluidez, lista de chequeo de credibilidad y cuadro de síntesis. Dicho análisis permite tomar el componente teórico, adaptarlo al entorno en el que nos encontremos y, adecuarlo a las necesidades educativas.

Como primera estrategia, citamos al enfoque en el propósito, que hace referencia a la necesidad de conocer el objetivo de la lectura; es decir: establecer una meta definida como base del éxito. El lector debe conocer claramente qué está buscando, antes de iniciar la actividad. Una de las premisas clave de esta estrategia es la lectura de preguntas; al leer los interrogantes propuestos por la actividad de lectura, el estudiante identifica palabras clave, categoriza información y, además, en algunos casos, puede responderlos sin necesidad de leer el texto. El proceso de lectura rápida basado en términos particulares le permite saltar rápidamente entre los párrafos, ahorrando tiempo y evitando distracciones con información no relevante.

Para esta primera estrategia se usó dos técnicas básicas: la primera, el uso del blog de notas, una herramienta incluida en el sistema operativo de Windows, el cual permite reemplazar directamente al cuaderno de notas, haciendo que el estudiante registre palabras clave o información importante del texto; la segunda, el diario de fluidez, una pequeña tabla en la cual se registra la información relevante en el proceso de lectura; la tabla contiene cuatro columnas en las que se puede identificar: fecha, título del texto, tiempo estipulado y, puntaje total de la actividad; permite un enfoque más preciso en la búsqueda de información y, por ende, un mayor éxito en la comprensión lectora.

En segundo lugar, encontramos la credibilidad de la información. En la actualidad, se considera que el hipertexto está compuesto por piezas de información global que se puede crear, editar y duplicar desde cualquier parte del mundo. La enorme cantidad de fuentes de información que se presenta en internet nos brinda un amplio catálogo de búsqueda en línea, pero la cantidad no corresponde necesariamente con que sean de calidad. Con frecuencia, los datos depositados en los servidores son inexactos, incorrectos o fraudulentos. Dobler e Eagleton (2015) plantean la importancia del reconocimiento y categorización de las fuentes y, para eso, uno de los elementos que se debe tener en cuenta es el dominio que, en las páginas confiables, son los terminados en .org .gov o .edu. Otros dos elementos que se debe observar son: el autor y la fecha de publicación.

El lector debe tener la capacidad de identificar estas características de la información para evaluar la credibilidad de los recursos disponibles. Una de las técnicas aplicadas en el estudio fue la lista de chequeo de credibilidad, una tabla que contiene cinco aspectos esenciales: fecha, dominio, editorial, autor e información. Permite analizar fácilmente si el texto cumple con los requerimientos de credibilidad; es decir, cuando cumple los aspectos señalados. El estudiante debe conocerlos y poder llenar la tabla durante el proceso de lectura de textos en línea. Este tipo de dominio cuenta con el autor y la fecha de publicación. El lector competente debe tener la habilidad de categorizar fuentes y evaluar su credibilidad. En el primer momento de la observación se evidenció cómo los estudiantes escogieron las páginas con dominios confiables; así lo aseguraron, porque las otras opciones (páginas

falsas creadas en Facebook para este estudio) no atrajeron su atención. Por el contrario, las páginas confiables presentaban una interface nueva y atractiva.

Como tercera estrategia se ubica la consolidación de información. La información en línea no se presenta de forma lineal; una búsqueda puede llevar a páginas totalmente distintas y a términos no relacionados con la actividad. Brun-Mercer (2019) esboza la necesidad de llevar un registro de las fuentes confiables y actualizadas de donde se obtiene la información, ya que esto permite al lector tomar sus propias decisiones y seguir su propio camino en el proceso de lectura. Una herramienta importante para realizar este proceso de consolidación es hacer la búsqueda en dos o tres fuentes diferentes; de ahí, por medio de un análisis simple, se puede sintetizar la información e incluir un juicio de la misma. En la práctica, la actividad proponía al estudiante una búsqueda libre, se introducía el tema y se brindaba preguntas claras, las cuales el participante podía responder con el uso libre y espontáneo de fuentes en línea por medio del buscador de Google. La técnica aplicada en el estudio para esta estrategia fue el formato de síntesis de información, que presenta una tabla en la cual se registra la información de diferentes fuentes en línea para, posteriormente, hacer un análisis y síntesis; entre los aspectos que contiene están: puntos clave, comentarios del lector, preguntas recurrentes y, finalmente, la síntesis de la información.

No seguimiento de reglas. En la observación directa se registró en un primer momento de la clase, que los estudiantes requerían demasiada información antes de iniciar las actividades; esto quiere decir que, a pesar de que se les daba unas reglas claras, en su mayoría por escrito, junto a las preguntas del ejercicio, ellos no prestaban atención a las mismas. Este desinterés generó interrupciones constantes para hacer preguntas al docente, que afectaron el normal desarrollo de la sesión de clase. El no acatamiento de reglas tiene dos orígenes muy marcados: el primero es la poca experticia por parte del docente en el diseño y elección de actividades de lectura, las cuales no incluyen instrucciones o explicaciones previas, debido al seguimiento de metodologías tradicionales de enseñanza en las cuales tiene un poder jerárquico de control sobre los estudiantes; el segundo, la mala costumbre del estudiante para realizar una acción en clase sin la supervisión o monitoreo constante por parte del docente. En las observaciones y entrevistas se evidenció dicha dificultad: los estudiantes temían hacerle comentarios al docente; expresaron que acostumbraban esperar a que él les dijera qué hacer.

Gómez et al. (2019) establecen que el rol del docente en los procesos de lectura mediados por las TIC es el de instructor; por medio de su conocimiento de herramientas digitales, brinda una clara instrucción previa en el primer momento de la clase; de esa manera y de forma constructivista facilita que el estudiante exprese sus dudas e interactúe de forma espontánea antes de cualquier actividad.

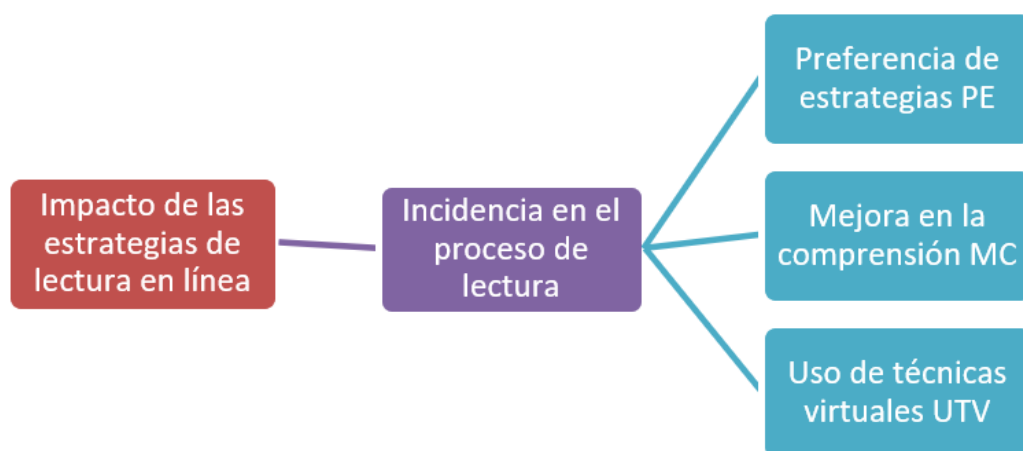
Interés en estrategias de lectura. Las estrategias representan la serie de actividades enfocadas en la comprensión global de la información en un texto, en las que la autonomía del lector es el eje fundamental de dicho proceso; esta se alcanza por la directa conexión de conocimientos previos; esto significa que la habilidad lectora es progresiva y evoluciona mediante un proceso significativo y constructivo en el estudiante. Según Solé (2007), el proceso de lectura empieza como una actividad individual, la cual en etapas avanzadas se convierte en un intercambio grupal de experiencia compartida. Los datos obtenidos por las entrevistas mostraron opiniones positivas de los estudiantes a la instrucción de estrategias de lectura, reconociendo que, si las hubieran conocido previamente, habrían alcanzado los logros de forma más eficiente y rápida. Adicionalmente, manifestaron interés por ampliar el conocimiento de las mismas.

Conocimientos básicos y limitados de herramientas virtuales. Durante la observación del primer momento de la práctica, se pudo evidenciar que varios estudiantes compartieron conocimientos de herramientas digitales, tales como: uso de códigos de teclado para copiar y pegar, uso de traductores y diccionarios en línea, búsquedas simples en Internet (Google) y, finalmente, aplicaciones asociadas a Google, en este caso Meets. Sin embargo, se pudo corroborar que algunos participantes solo tenían conocimientos elementales sobre las TIC. La presentación de las estrategias en línea de este estudio fue llevada a cabo usando medios como la plataforma Genially, a través de la cual se expuso no solo la base teórica de la hipótesis, sino las recomendaciones para la mejora progresiva en el proceso de lectura en línea. En este punto central los estudiantes estuvieron muy atentos y su interés fue evidente; esto se estableció por varios comentarios positivos al finalizar la instrucción.

¿Cómo evaluar la incidencia de las estrategias de lectura en línea?

Figura 9

Impacto de las estrategias de lectura en línea



La implementación de estrategias generó una mejor experiencia en todos los procesos de aprendizaje lector, desde la identificación de léxico hasta la lectura crítica. Las estrategias también permitieron alcanzar las metas establecidas de forma más eficiente, proponiendo atajos, reduciendo tiempos, brindando información clave previa al proceso de lectura. En el campo de la lectura del inglés, su implementación permitió que los estudiantes reconocieran las herramientas que facilitan el proceso lector y, a su vez, mejoraran la comprensión lectora, evidenciada en los resultados de las actividades post instrucción. Después de la implementación de las estrategias: enfoque en el propósito, credibilidad y, consolidación de la información, se hizo necesario generar una evaluación de la situación posterior a la práctica pedagógica y en el proceso de lectura. Los resultados de la segunda entrevista permitieron reconocer la incidencia de dichas estrategias en la actitud y motivación de los estudiantes ante las actividades de lectura en línea.

Impacto de las estrategias de lectura en línea. El proceso de lectura en línea requiere de habilidades complejas en las cuales el lector debe estar actualizado con cada avance en la comunicación digital, debido a que la lectura digital difiere de la impresa en tres aspectos: la vasta información alojada en internet, la credibilidad y la no linealidad de la misma (Brun-Mercer, 2019). Durante la actividad de comprensión de lectura posterior a la instrucción, se evidenció claramente cómo los participantes generaron una relación entre los conocimientos previos de estrategias de lectura (en su lengua materna) y las nuevas técnicas compartidas. Durante el segundo momento de la observación directa se pudo dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo impactan las estrategias de lectura en línea en el proceso lector? En primer lugar, se pudo conocer que la estrategia de lectura más usada después de la instrucción fue el Enfoque en el Propósito.

Al compartir la segunda serie de actividades de lectura por medio de la página web creada para este estudio, se notó cómo los estudiantes, a diferencia del primer momento, revisaron el contenido de la actividad en cuanto a objetivos, preguntas, palabras clave y, por último, la longitud del texto. En el diario de campo se constató cómo esta vez sí leyeron las instrucciones de la actividad propuesta, de forma clara y detenida, con la finalidad de hallar el objetivo lector, establecer parámetros de tiempo y, además, conocer o tener una vista general del texto, partiendo de las preguntas establecidas. Estas evidencias determinaron una mejora en el proceso de lectura; el tiempo invertido en las actividades se redujo gradualmente en comparación a las medidas establecidas y tomadas en la primera actividad (previa a la instrucción) y, adicionalmente, la distracción durante el proceso también se controló. En la observación directa se evidenció cómo se centraron más en las actividades de lectura, evitando distractores como: anuncios recurrentes o visita a otros sitios web.

Incidencia en el proceso de lectura. A juicio de Brun-Mercer (2019), la incidencia de las estrategias de lectura en línea se instaure desde distintos aspectos, los cuales son la base no solo de la comprensión de información, sino la

base del concepto de lectura en el campo educativo. Una estrategia se considera efectiva cuando tiene incidencia en el lector y la establece como competente; las estrategias propuestas tienen los siguientes factores de incidencia:

Organización de información. Genera la comprensión de lectura de forma óptima; cuando la lectura se hace en línea, no se dispone de un cuaderno para consignar resúmenes e ideas clave; por ello, es necesaria la capacidad mental de categorizar la información relevante del texto; en la instrucción se propuso el uso de organizadores gráficos.

Reconocimiento fluido de vocabulario. Es la etapa inicial de la interpretación de la información en el proceso de lectura; la identificación de palabras comunes genera una mejor comprensión de la idea global del texto. Durante la instrucción se compartió consejos o herramientas de cómo identificar nuevo vocabulario por medio del contexto, haciendo un uso controlado de los diccionarios en línea.

Significado. El reconocimiento de vocabulario lleva al reconocimiento de oraciones y de ahí, al de párrafos. Se requiere contextualizarse del hipertexto disponible, su actividad y objetivos. En la instrucción se dio como técnica, la revisión general del texto, que incluye: análisis del título, longitud del texto y revisión de preguntas, todo en un proceso previo a la lectura.

No distracción. El texto en línea está configurado no linealmente; es decir, cuando se ingresa a una página es posible perder el origen, por seguir nuevos enlaces; además, se puede agregar otro factor: los anuncios comerciales, los cuales son repetitivos y molestos; en su mayoría, aparecen en páginas no acreditadas. Las estrategias propuestas en este estudio proponen dos posibles alternativas para el control de la situación: 1) el uso de un diario de fluidez, el cual incluye un medidor de tiempo; se evidenció que, cuando el factor tiempo se incluía en las actividades, los estudiantes se enfocaron más, evitando distracciones. 2) la búsqueda de páginas con dominios fiables, los cuales carecen de publicidad o anuncios.

Preferencia de estrategias. A partir de la entrevista se pudo establecer que las tres estrategias propuestas marcaron un antes y un después en el proceso de lectura; la más usada y la que inició dicha indagación fue el 'Enfoque en el Propósito'. En la opinión de Coiro y Dobler (2007), el estudiante debe identificar claramente el propósito de la actividad antes de empezar la búsqueda de respuestas en el hipertexto. Con todos los participantes se observó que, después de la instrucción, efectivamente, la primera actividad fue leer las preguntas del ejercicio, de las cuales obtuvieron palabras clave e ideas básicas del texto; dicho proceso mejoró la actividad lectora. La segunda estrategia en orden de preferencia fue la 'Credibilidad', que habla de la importancia de la veracidad en los medios digitales; los estudiantes reconocieron la relevancia de saber escoger páginas de internet y, el hecho de dudar de su procedencia, dio preferencia a páginas académicas sobre las sociales.

Mejora en la comprensión. Desde que esta se inicia en edades tempranas, la lectura va desde el reconocimiento de palabras hasta la opinión crítica de textos. La eficacia de las estrategias fue confirmada por los datos recolectados en la entrevista a estudiantes; en los datos recolectados se conoció su interés por la lectura en medios digitales. En este estudio se decidió hacer dos etapas de actividades con el uso de un blog virtual (www.wix.com). La primera serie de actividades incluyó tres: la primera, de lectura de un texto con una serie de preguntas de respuesta múltiple; la segunda, una actividad de elección de fuentes: dos posibles sitios web con la misma información, de los cuales uno contenía información falsa e incompleta; en la tercera actividad se dio preguntas y fue libre: los estudiantes podían buscar la información requerida usando Google.

Para la segunda etapa de actividades se trabajó de la misma forma, para evaluar el proceso post instrucción. Eventualmente, se determinó que, en la segunda actividad de lectura posterior a la instrucción, el alcance de metas se dio de forma más efectiva. Se evidenció una reducción del tiempo invertido y disminución en la distracción lectora, en comparación a la primera etapa de actividades. Por medio de un cronómetro incrustado junto a la actividad de lectura se confirmó cómo los estudiantes distribuyeron el tiempo correctamente en el desarrollo de la actividad, evidenciado el fortalecimiento lector. Aunado a esto, la revisión constante de las preguntas hizo que varios de ellos notaran que algunas podían ser resueltas sin necesidad de leer el texto completo. Según Martínez y Esquivel (2017), la instrucción de estrategias de lectura mejora la comprensión. En estudiantes con niveles bajos en inglés, el uso y mediación de las TIC permite flexibilizar el proceso de lectura y, enfocarlo hacia los intereses o aptitudes individuales. El uso de multimedia permite aprovechar la inmensa cantidad de información alojada en servidores digitales y, de esa manera, mejorar el reconocimiento de vocabulario, la velocidad lectora y, beneficiar la comprensión global de textos en línea.

Uso de técnicas virtuales. El proceso de lectura en línea requiere de habilidades complejas en las cuales el lector debe estar actualizado con cada avance en la comunicación digital, dado que la lectura digital difiere de la impresa en tres aspectos: la vasta información alojada en internet, la credibilidad y la no linealidad (Brun-Mercer, 2019). Cuando se llevó a cabo la actividad de comprensión de lectura después de dar la instrucción, se observó con claridad cómo los participantes generaron una relación entre los conocimientos previos de estrategias de lectura (en su lengua materna) y las nuevas técnicas compartidas para el texto digital. Una de las principales estrategias que ya conocían y que usaron para ambas lenguas fue la identificación del tema principal y léxico desconocido, por medio de la lectura del título, las preguntas y el primer párrafo del texto de la actividad propuesta.

4. Discusión

Todos los aspectos desarrollados en la investigación indagan sobre la actividad lectora, resaltando en primer lugar, la importancia de la lectura, como la competencia más esencial en el aprendizaje del inglés, describiendo el proceso de comprensión lectora en sí, desde la decodificación de símbolos en la lectura individual, hasta el desarrollo crítico del lector en comunidad.

Con la información obtenida por medio de la entrevista semiestructurada y de las tablas de vaciado, se pudo notar, a través de comentarios y opiniones similares por parte de los participantes, en primer lugar, la apatía por su parte a las actividades de lectura. Tan pronto como el docente mencionaba o proponía actividades de lectura, los estudiantes se mostraban nerviosos o, simplemente, aburridos ante las mismas, debido a la falta de experiencia en la lectura. Según Anderson (2003), la lectura y sus estrategias son esenciales en el aprendizaje de una lengua extranjera; todo el conocimiento léxico y gramatical proviene del texto y su comprensión.

Barquero (2015) sostiene que el uso de estrategias facilita el proceso de aprendizaje y brinda al estudiante competencias para crecer y desarrollarse en el campo educativo. Dado que en este estudio las estrategias estuvieron enfocadas en el proceso de lectura, en la información recolectada se pudo establecer que los estudiantes tenían conocimientos básicos o primarios de dichas estrategias; es decir, no las conocían, pero podían hacer uso inconsciente de algunas de ellas. Las pocas estrategias que se pudo identificar fueron las cognitivas, como resúmenes para la categorización y síntesis de información que, en el caso de la lectura en línea, podían ser reemplazadas por el uso del diario de fluidez, incluido en la propuesta del estudio.

La mayoría de los participantes no hace una planeación previa al proceso de lectura; cuando se les compartía el hipertexto (texto digital) empezaban la lectura sin saber sobre qué leían y por qué lo hacían; en su lugar, empezaban a leer el texto sin revisar las preguntas propuestas o el objetivo de las mismas, lo cual provocaba que la lectura se convirtiera en un proceso lento y tardío, algo establecido en el estudio de Brun-Mercer (2019). Adicionalmente, la apatía por parte de los estudiantes se identificó tan pronto como el docente mencionaba o proponía las actividades de lectura; sus comentarios durante la entrevista expresaron su actitud negativa hacia la lectura, debido a la falta de experiencia y práctica en la lectura en general.

La competencia lectora es considerada la habilidad más importante en el aprendizaje de una segunda lengua (Anderson, 2003). Bajo este argumento, se puede comprobar, en primera instancia que, por falta de práctica lectora en la malla curricular del área de inglés del grado décimo, la experiencia con las actividades es mínima; en algunos casos se apreció que ningún docente en años anteriores ha desarrollado actividades de comprensión de lectura. Unas de las pocas actividades en las cuales los estudiantes demuestran un

poco de experiencia es la de compleción de palabras aisladas con respuestas definidas (opción múltiple básica) o, juntar palabras similares con definiciones (*matching*), las cuales representan buenas prácticas de lectura, pero ineficientes en el nivel de inglés requerido para el grado décimo.

Partiendo del estudio desarrollado por Brun-Mercer (2019) se pudo establecer tres estrategias de la lectura en línea: Enfoque en el propósito, Credibilidad y Consolidación de información; el estudio nos brindó una clara realidad del proceso de lectura actual en el cual se aplica la competencia lectora del estudiante de forma autónoma, dejando atrás las estrategias tradicionales basadas en la lectura impresa.

La primera estrategia propuesta por la autora aclaró el punto más relevante de la lectura: el por qué y el para qué se lee. Gran parte de las falencias en el proceso lector se da por el desconocimiento de logros, objetivos y metas. La teoría hace referencia al enfoque en el propósito, dando un subénfasis a las instrucciones o reglas propuestas en la actividad. En la base de las estrategias, el docente tiene un cambio de rol, pasando de controlar la clase, a convertirse en instructor y asesor en búsqueda del conocimiento. El estudio demostró que esta estrategia es la más apropiada, indicada y eficiente en nuestro contexto, ya que plantea la base fundamental de toda actividad lectora, el reconocimiento del propósito lector y, los parámetros de comprensión establecidos.

Por su parte, la segunda estrategia muestra cuál es el proceso para determinar la credibilidad de las fuentes en línea. Si un estudiante conoce los factores para determinar la credibilidad de una página web, incluyendo: búsqueda de autor, fecha y dominio durante el proceso de lectura, puede llevar un *registro de credibilidad*, estrategia que, en etapas superiores o experiencias a niveles avanzados, se puede desarrollar de forma mental, como hicieron algunos de los participantes durante la práctica. En el estudio se logró establecer cómo los estudiantes, partiendo de una delimitación de aspectos básicos de credibilidad, pueden por sí mismos determinar la factibilidad de dichas fuentes en línea, principalmente cuando se establece actividades de lectura con búsqueda libre. El aspecto de la credibilidad ha sido dejado a un lado en muchas ocasiones, dado el cambio del texto impreso al virtual, debido a que anteriormente se trabajaba con fotocopias de libros y se creía saber y reconocer la credibilidad de la información, un hecho que el texto virtual (hipertexto) no ofrece con claridad.

Como tercera estrategia se tiene la 'Consolidación de Información'. A diferencia de la lectura impresa, la lectura en línea o en medios digitales no se presenta de manera lineal; se debe ser muy cuidadoso en la búsqueda, ya que cada enlace puede llevar a una página totalmente distinta. La necesidad de establecer un registro de las fuentes de información confiables y actualizadas es esencial (Brun-Mercer, 2019). De esta manera, la competencia lectora permite tomar dos o tres fuentes diferentes, para poder encontrar las respuestas a la búsqueda, sintetizando la información disponible. Cuando se brinda una

instrucción clara, los estudiantes son capaces de hacer una búsqueda libre, reconociendo las diferentes fuentes en línea y categorizando su información; es en ese momento cuando realmente se puede establecer con claridad la lectura crítica, debido a la síntesis que cada estudiante hace de las distintas fuentes revisadas, eligiendo a su libre opinión, la que mejor se adapta a los objetivos requeridos.

En los hallazgos producidos por la observación, en el primer momento de la práctica (previo a la instrucción) se pudo establecer cómo los estudiantes realizaron una actividad de búsqueda libre en línea; se evidenció que ellos no tienen fuentes definidas y variadas para hacerlo; en pocas palabras, solo copian y pegan la pregunta en el buscador y consultan el primer resultado que les genera. La no identificación de puntos clave en las preguntas y la inhabilidad para parafrasear o buscar sinónimos a las mismas, entorpecen el proceso de búsqueda de información en línea. Las estrategias de lectura en línea no solo se enfocan en las habilidades lectoras, sino en el conocimiento de herramientas digitales.

Las habilidades TIC no son consideradas obligatorias, pero sí necesarias, desde que se haga uso del ordenador u otro dispositivo para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; se debe tener claro que las bases de conocimientos tecnológicos por parte del docente y estudiante deben ser aceptables. La evolución histórico-cultural actual requiere que todos los seres humanos tengan conocimientos básico-competentes en herramientas virtuales, principalmente desde la implementación de las TIC como herramienta de comunicación universal. Según Fainholc (2004), las TIC no son solo herramientas; se convierten en procesos de desarrollo y desafío de la mente humana; de ahí la necesidad de explotar no solo el potencial del internet, sino también el potencial de aprendizaje. Se puede partir de esta premisa para analizar a los participantes del estudio por medio de la observación directa en la cual se evidenció que, a pesar de que los estudiantes están conectados a diario por medio de dispositivos móviles a la red, las habilidades de búsqueda o texto son limitadas.

Es necesario, a partir de la instrucción de las estrategias de lectura en línea, en el momento final de cada actividad, brindar consejos para mejorar el proceso de lectura. Los estudiantes siempre tendrán conocimientos básicos de las funciones del buscador de Google y, cada pieza de información que ellos puedan utilizar para mejorar o facilitar el trabajo, será ampliamente recibida.

El cambio posterior a la instrucción, como establece Brun-Mercer (2019), permitió conocer que cuando los estudiantes tienen unas reglas o indicaciones claras, hacen un proceso adecuado, empezando por respetar todos los tiempos pactados y continuando con el alcance óptimo de los objetivos de las actividades. El uso de herramientas multimedia como imágenes, audios, cronómetros digitales incluidos en las páginas web, son esenciales para un mejor desempeño lector. Las entrevistas, junto con la observación directa,

brindan una visión clara de la realidad lectora de cada institución; es esencial que el docente tenga un conocimiento fluido sobre TIC. El uso constante de lecturas virtuales y plataformas como Wix o Wordpress requieren un dominio claro de este aspecto. Además, el docente debe tener la capacidad de diseñar actividades en línea (Educaplay) y, la actitud de aprender y seguirse capacitando con el avance de la tecnología.

Finalmente, la incidencia en la comprensión fue corroborada por medio de la segunda entrevista. De forma abierta y honesta, los estudiantes reportaron aportes del estudio que fueron concluyentes. El uso de estrategias facilitó gradualmente el proceso de lectura en línea, debido a la identificación de las posibles fallas o dificultades de su realidad en el aprendizaje, tales como el escaso conocimiento de TIC y de texto virtual. Uno de los puntos clave fue el reconocimiento del objetivo de lectura como fuente de entrada de vocabulario esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera, el cual permitió alcanzar los logros establecidos por las actividades lectoras con mayor facilidad. El uso de las estrategias aportó a la mejora en la comprensión; entre los factores podemos citar: ahorro del tiempo, alcance de logros, no distracción, reconocimiento fluido de vocabulario y, evaluación lectora crítica.

Capítulo 3

Las TIC como estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje de la educación artística

Oscar Hernán Delgado Barrera

Cítese como: Delgado-Barrera, O. H. (2024). Las TIC como estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje de la educación artística. En J. A. Bejarano Chamorro (comp.), *Huellas pedagógicas en la práctica de los maestros y maestras* (pp. 59-74). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.194.c285>

1. Marco teórico

Educación artística. En Colombia, en el marco de la reflexión pública sobre el tema de la educación artística, se ha formulado varias definiciones; principalmente, las siguientes:

En el marco de las conclusiones del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe, celebrado en Medellín en agosto de 2007, el MEN de Colombia (2010) adoptó la definición de educación artística como:

Campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (p. 13)

Otra definición la plantean los lineamientos curriculares de educación artística entendidos por el MEN (s.f.):

La educación artística es un área del conocimiento que estudia la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma. (p. 25)

De igual manera, el MEN (2010) sostiene:

En tercer lugar, la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe de Unesco, sobre educación artística celebrada en Bogotá en noviembre de 2005, señaló como finalidad de la [misma]: Expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar. (p. 45)

La Unesco (como se cita en MEN, 2010) postula una precisión sobre lo que entiende por educación artística:

Ese enfoque marca la diferencia sustantiva que existe entre la enseñanza artística especializada que tiene por finalidad la formación de los artistas (educación para las artes) y la educación que se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los individuos, que es la educación artística o educación por las artes, como también se le denomina. (p. 15)

Así como en las diferentes áreas, en la educación artística se define unas competencias, que son las habilidades del individuo para responder con distintos grados de efectividad a un problema de la realidad, mediante diferentes recursos cognitivos, no cognitivos y del entorno. “La competencia involucra el uso de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, articula capacidades innatas como la de adquirir un lenguaje y adquiridas como los conocimientos” (Bolívar y Pereyra, como se cita en MEN, 2010, p. 24).

En el documento de orientaciones pedagógicas el MEN (2010) plantea que:

Las competencias asociadas a la educación artística son habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares y que deben tener unos dominios específicos. En este sentido, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela, permite identificar tres competencias de cuyo desarrollo se ocupa la educación artística [...]. (p. 24)

Estrategias pedagógicas. Usualmente, el término ‘estrategias pedagógicas’ es utilizado para describir métodos, técnicas, instrumentos o herramientas. No obstante, existe una distancia conceptual y procedimental entre ellos; al respecto, algunos autores concretan los conceptos. Anijovich y Mora (2009) definen estrategias pedagógicas como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p. 4)

Atasi (como se cita en Rodríguez, 2014) subraya que, las estrategias son aquellas actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir, para alcanzar determinadas metas de aprendizaje; son actividades potencialmente conscientes y controlables que, teniendo un carácter intencional, implican un plan de acción.

Es importante resaltar la diferencia entre las nociones de habilidades, procedimientos, técnicas, estrategias o métodos ya que, en ocasiones, son usadas de forma confusa. Para este propósito, Monereo et al. (2006) hacen la siguiente aclaración terminológica:

- Las habilidades son capacidades que pueden ser expresadas en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica; además, pueden ser utilizadas o puestas en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática.
- Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas; es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Es posible distinguir entre dos grandes tipos de procedimientos: los heurísticos y los algoritmos.
- Las técnicas son entendidas como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto y conocido, que conducen a unos resultados precisos y, responden a una caracterización de procedimientos algorítmicos.
- Las estrategias guían las acciones que hay que seguir, pero no aseguran la consecución del objetivo, por lo que responden a una caracterización de procedimientos heurísticos.
- Un método no supone exclusivamente una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas son consideradas procedimientos más o menos complejos entre los que también están las técnicas ya mencionadas. Además, un método parte de un principio orientador razonado y que, normalmente, se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, etc. (p. 26).

La ambigüedad terminológica más común se da entre estrategia y técnica, para lo cual Monereo et al. (2006) precisan que:

El uso reflexivo de los procedimientos que se utiliza para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias, mientras que la mera comprensión y utilización de los procedimientos se acerca más a las llamadas técnicas de estudio. (p. 8)

Al definir estrategias pedagógicas, se ha hecho una referencia indistinta a las de enseñanza y a las de aprendizaje; sin embargo, es necesario hacer la distinción, según Díaz-Barriga y Hernández (2010):

Si se trata del alumno, son denominadas 'estrategias de aprendizaje', porque sirven al propio aprendizaje autogenerado del estudiante; si, en

cambio, se trata del docente, se llaman ‘estrategias de enseñanza’, y van encaminadas a mejorar el aprendizaje, promovido por la actividad conjunta entre el docente y los alumnos. (p. 118)

Además de estas dos clasificaciones, es posible resaltar la existencia de un tercer grupo de estrategias pedagógicas: las de evaluación, que permiten apreciar la pertinencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como, reorientar las mismas a la luz de los resultados del proceso evaluativo.

Estrategias didácticas. La didáctica es definida por De la Torre (2005) como:

- La técnica que se emplea para manejar de la manera más eficiente y sistemática el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los componentes que interactúan en el acto didáctico son: el docente o profesor, el discente o alumnado, el contenido o materia, el contexto del aprendizaje y las estrategias metodológicas o didácticas.
- Las estrategias didácticas contemplan las de aprendizaje y las de enseñanza; por esto es importante definir cada una. (p. 4)

Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o “conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional, como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Gutiérrez, 2018, p. 86). Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se le proporciona al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Las estrategias pueden ser clasificadas en los siguientes tipos, teniendo en cuenta lo definido por Delgado y Solano (2009):

- a. Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza.
- b. Estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración.
- c. Estrategias centradas en el trabajo colaborativo.

Considerando el aporte de estos autores, se deduce que cada uno de estos grupos tiene diferentes técnicas de enseñanza, que se enuncia a continuación:

- Técnicas centradas en la individualización de la enseñanza. Se refiere a la utilización de técnicas que se adaptan a las necesidades e intereses del estudiante. Las herramientas que brinda el entorno permiten que se eleve la autonomía, el control del ritmo de enseñanza y las secuencias que marcan el aprendizaje del estudiante. Su uso requiere que el docente establezca una relación directa con el estudiante y asigne actividades en pro de su autorrealización y el grado de dificultad que así lo amerite. Algunos ejemplos son: recuperación de información y recursos a través de la Internet, trabajo individual con materiales interactivos (laboratorio,

simulaciones, experimentación, creación de modelos), contratos de aprendizaje, prácticas, aprendiz, técnicas centradas en el pensamiento crítico o en la creatividad. (p. 5)

- Técnicas expositivas y participación en gran grupo, comunicación de uno al grupo. Estas técnicas parten de la construcción de conocimiento grupal a partir de la información suministrada. Intervienen dos roles: el primero es del expositor, que puede ser el docente, un experto o un estudiante y el segundo, el grupo receptor de la información, quien tendrá la responsabilidad de realizar actividades en forma individual que después compartirá al grupo en forma de resultados, conclusiones, preguntas, esquemas, por citar algunos ejemplos, con el fin de provocar reacciones en los estudiantes, contrastar y juzgar de manera crítica las respuestas aportadas que, paralelamente serán enriquecidas con los aportes del grupo. Entre las técnicas tenemos: exposición didáctica, preguntas al grupo, simposio, mesa redonda o panel, entrevista o consulta pública, tutoría pública, tablón de anuncios y exposiciones. (p. 7)
- Técnicas de trabajo colaborativo. Comunicación entre muchos. Contrario a la técnica anterior, esta pretende la construcción de conocimiento en forma grupal, empleando estructuras de comunicación y de colaboración. Los resultados serán siempre compartidos por el grupo, donde es fundamental la participación activa de todos los miembros de forma cooperativa y abierta hacia el intercambio de ideas del grupo. El docente brindará las normas, estructura de la actividad y, realizará el seguimiento y la valoración. Algunas de las principales técnicas que favorecen el trabajo colaborativo son: trabajo en parejas, lluvia de ideas, rueda de ideas, votación, valoración de decisiones, debate y foro, subgrupos de discusión, controversia estructurada, grupos de investigación, juego de roles, estudio de casos y trabajo por proyectos. (p. 9)

Respecto a las estrategias didácticas mediadas por las TIC, se puede identificar que su incorporación como mediadoras del proceso de aprendizaje, lleva a valorar y a reflexionar sobre su eficacia en la enseñanza. La didáctica se ha constituido como el ámbito de organización de las reglas, para hacer que la enseñanza sea eficaz; quizás sea esa una de las razones de asimilación de la enseñanza, cuestión que ha llevado a su incremento con el tema metodológico, un aspecto que había sido poco abordado en los últimos años.

Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Las TIC son aquellas tecnologías que permiten la adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación, transmisión, distribución y difusión de la información; son desarrolladas mediante la convergencia de la informática, las telecomunicaciones, la electrónica y la microelectrónica; constituyen un nuevo sistema tecnológico con un amplio campo de aplicación, especialmente cuando se requiere procesar grandes cantidades de datos, integrar actividades industriales y de servicios y, el uso de inversiones tangibles, software,

formación de personal, etc. Capasso y Jean (2013) consideran que, los rasgos más relevantes de las TIC son:

- Que son tecnologías para actuar sobre la información; no son solo información para actuar sobre la tecnología.
- Su gran capacidad de penetración y efecto en la economía, pues la información es parte integral de toda actividad humana, tanto individual como colectiva.
- La capacidad y la lógica de interconexión que todo sistema de TIC utiliza, lo cual permite una interconexión rápida y barata.
- Que permiten reprogramar y reequipar a las organizaciones.
- Su convergencia de tecnologías específicas para el desarrollo de las mismas. (p. 34)

Los objetivos de las nuevas tecnologías se basan en tres características: la capacidad de procesamiento de las TIC en términos de volumen, complejidad y velocidad, la habilidad de recombinarse y, la flexibilidad de distribución (Capasso y Jean, 2013). Es clave destacar que las TIC se caracterizan por tener aplicación en diferentes facetas de la actividad humana, afectando la forma de generación de información y de conocimiento, la manera de relación de los individuos y la relación con la administración pública. Así mismo, han permitido la convergencia de áreas como las telecomunicaciones, la electrónica y la informática, con áreas como la audiovisual o la industrial, conformando lo que se ha denominado el hipersector de las TIC.

Estrategias mediadas por las TIC en la enseñanza de la educación artística. En el caso de las artes plásticas, la imagen, la producción de material audiovisual y de multimedia educativa, las TIC facilitan el acceso a la información, a recursos educativos y material didáctico. El internet ha favorecido el diseño de recursos didácticos para la enseñanza y difusión del arte universal, la producción de recursos educativos para la promoción, difusión y enseñanza de la historia del arte. Incorporar las TIC constituye una alternativa metodológica y didáctica para fortalecer los aprendizajes, la convivencia escolar y la formación ciudadana.

Las TIC permiten diseñar estrategias metodológicas que contribuyen a mejorar los aprendizajes de la historia del arte en cualquier contexto. Los recursos digitales facilitan el acceso a la imagen en todas sus formas; de esta manera, el estudiante tiene más y mejores oportunidades de conocer la mirada de los artistas frente a los temas de interés.

Muchos procesos creativos las incorporan actualmente, en mayor o menor medida; las pinturas digitales y las obras multimedia son claros ejemplos para entender los aportes que puede hacer la informática al campo de las artes visuales. Recursos para Artes Visuales como Photoshop y PhotoStudio son utilizados para crear y modificar producciones artísticas; Freehand e Illustrator

para dibujos y diseños de afiches y folletos; Autocad y CadStd para dibujo de planos; Canvas y Strata para el trabajo 3D; etc. Con toda esta oferta disponible, la integración de las TIC en la educación artística se puede constituir en otro medio de expresión artística, “estimulando la motivación de los estudiantes, al prepararlos en un campo que hace parte importante del mundo en el cual están viviendo” (EduTEKA, 2003, párr. 1).

2. Metodología

La metodología contó con un direccionamiento del paradigma cualitativo que, de acuerdo con Hernández et al. (2014) busca interpretar el significado de las realidades de los participantes que, en este caso, es el conocimiento que tienen los estudiantes y docentes sobre las TIC como estrategia pedagógica en la enseñanza y aprendizaje de la educación artística; para ello se hizo unas entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. El enfoque que se utilizó fue el crítico social; Pérez (como se cita en Otero-Ortega, 2018) precisa que es un proceso sistemático, activo y riguroso de indagación dirigida. Estos estudios se fundamentan en la observación y evaluación de los fenómenos estudiados, emitiendo conclusiones de lo encontrado en la realidad estudiada.

Para el procedimiento de la información se tuvo en cuenta las fases propuestas por González (2017):

1. En la primera fase se realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta; igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico, permitiendo, además, definir o delimitar la población.
2. Fundamentación teórica (problema y proceso I-A). Dentro de esta fase se retoma elementos teóricos que permitan direccionar la investigación, apropiar conceptos que admitan fundamentar y justificar la necesidad de abordar el problema, sustentar a partir de autores la temática propia de los distintos apartes de este proyecto y que definan los puntos de análisis. Lo anterior enfoca el proceso hacia la investigación-acción, caracterizada por ser una investigación reflexiva colectiva, emprendida por participantes en similares situaciones sociales, con el fin de mejorar sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de situaciones en las que se lleva a cabo.
3. Formulación de planes de acción (mejora) para la solución de problemas. Se define estrategias pedagógicas mediadas por las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación artística, buscando que sean un aporte significativo en la motivación de los estudiantes, potencializando su apropiación, uso y transformación, a partir la implementación de estos recursos y herramientas tecnológicas.

4. Desarrollo y puesta en marcha de los planes de acción. La implementación de las estrategias pedagógicas mediadas por las TIC concreta la intencionalidad de estas nuevas posibilidades en el proceso, haciéndolas pertinentes en el espacio de la enseñanza y aprendizaje de la educación artística, pretendiendo corregir las falencias identificadas.
5. Evaluación, sistematización y nuevos conocimientos. A partir de los resultados obtenidos, sin ser el final del proceso debido a su característica cíclica, se clasifica de forma que se identifique los avances, aportes y elementos positivos de la implementación de las estrategias didácticas mediadas por las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística en el grado 11°, potenciado su continuidad y resignificación. Los aspectos negativos o por mejorar son sometidos a una reestructuración que den continuidad a la investigación y permitan retroalimentarse de las fallas para corregirla y convertirlas en nuevas posibilidades de estudio. (p. 56)

3. Resultados

Deficiencias y fortalezas de los estudiantes en el aprendizaje de la educación artística. Los estudiantes encuestados de la IEM San Juan Bosco Pasto manifiestan que es muy importante el aprendizaje de la educación artística para la vida; consideran que uno de los elementos que fundamenta el aprendizaje está asociado al desarrollo de la creatividad, la cual forma parte de las cualidades del ser humano, porque le permite desarrollar procesos de pensamiento en variados escenarios de la cotidianidad; esto implica adquirir aprendizajes de acuerdo con el desarrollo de los individuos, observando el contexto, la cultura y demás factores relacionados con la imaginación, la innovación, la originalidad y los conceptos básicos del conocimiento creativo. Bajo su perspectiva, la educación artística es entendida como un área que les permite la libre expresión, la comunicación, el descubrimiento de talentos y la creación de variados escenarios para generar espacios de felicidad, diálogo e integración de pensamientos en torno a la aplicación de técnicas, habilidades y formas de entender el mundo desde los diferentes temas que abarca esta asignatura.

Al evaluar algunas deficiencias que podrían estar asociadas a la enseñanza de la educación artística por parte de los docentes, las opiniones y valoraciones que dan los estudiantes están dispersas entre la falta de textos de apoyo institucional en el área, de herramientas digitales educativas para la enseñanza, de apoyo de los directivos, de estímulos a las creaciones artísticas de los estudiantes y, de herramientas digitales para la enseñanza, sin que se vea una valoración o un porcentaje solo en una de ellas.

A partir de las respuestas generadas por los cuestionarios, se puede entender que son más las fortalezas que las deficiencias que se tiene en el aprendizaje de la educación artística; se aprecia elementos que favorecen

este proceso, partiendo del criterio de los estudiantes del grado 11° de la IEM San Juan Bosco Pasto; sin embargo, para esta investigación, son los factores negativos los que determinan el enfoque de dónde se debe mejorar y aplicar las estrategias que cambien favorable y correctivamente estos elementos, manteniendo y mejorando también aquello que ha favorecido el aprendizaje. Por eso, se hace pertinente retomar el concepto de evaluación que define el MEN (2009):

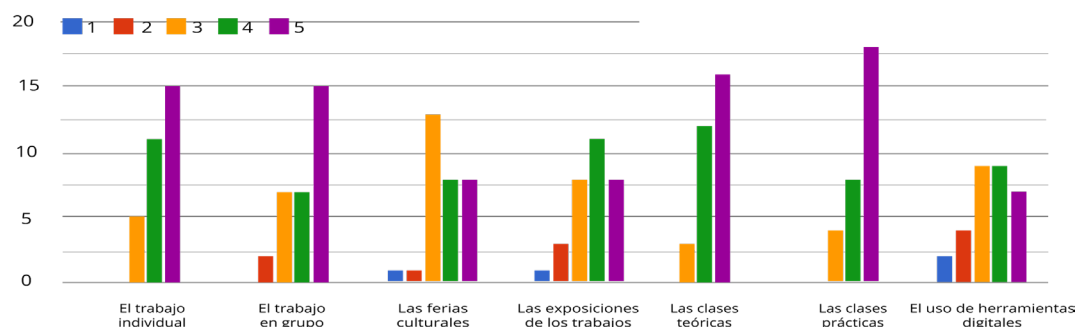
Debe concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes. (p. 17)

Bajo este entendimiento, se puede concebir resultados favorables encaminados a unificar y gestar procesos significativos.

Estrategias didácticas mediadas por las TIC y su aporte en el aprendizaje de la Educación Artística. Al indagar sobre el valor que le dan los estudiantes al uso de las TIC o a las herramientas digitales usadas por los docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística, se nota que la mayoría considera esencial el uso de estos elementos en el proceso de aprendizaje; los estudiantes ven en las TIC, un elemento muy valioso y significativo para el correcto aprendizaje en la asignatura. Sobre esta visión de la integración de las TIC en el quehacer docente, ellos manifiestan que su uso es relevante en la educación artística, ya que les permite hacer más dinámicos sus procesos de aprendizaje, facilitando el entendimiento de las temáticas propias del área, por cuanto son elementos innovadores, estratégicos y alternativos que estimulan y motivan estos procesos.

Figura 10

Estrategias didácticas utilizadas por los docentes, que más han aportado al aprendizaje de la educación artística

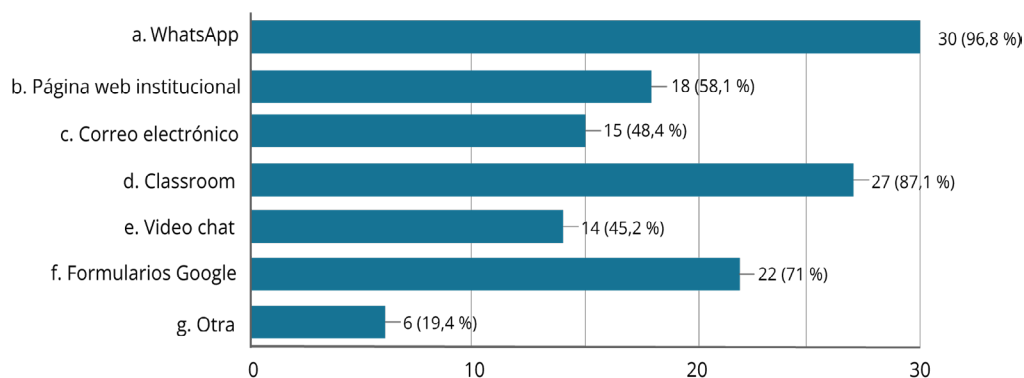


Sobre las ventajas que tiene el uso de dispositivos y herramientas digitales educativas en el aprendizaje de la educación artística en el grado 11°, resaltaron la facilidad a la accesibilidad de la información como elemento imprescindible en su aprendizaje; para otros, las posibilidades de salir de lo tradicional; son nuevas alternativas que las herramientas digitales brindan para el desarrollo de prácticas y trabajos; manifestaron que la metodología de aprendizaje del área se enriquece desde el hecho de mejorar la dinámica del aprendizaje, innovando en pro de la motivación y, unos pocos, no describen ventajas o, no tienen claridad en sus respuestas en cuanto al interrogante planteado.

Al preguntar cuáles herramientas ha utilizado en el proceso de aprendizaje de la educación artística, el 96,8 % ha usado WhatsApp; el 87,1 % Classroom; el 71 % formularios de Google; el 58,1 % la página web institucional; el 48,4 % el correo institucional; el 45,2 % video chat y, un 19,4 %, otras herramientas digitales en el proceso de aprendizaje, como, por ejemplo, Zoom, buscador de Google y otras páginas web. A partir de esta información, se puede considerar cómo las redes sociales son una de las herramientas más accesibles y usadas en el proceso de aprendizaje, sin descartar también las plataformas digitales y las páginas web.

Figura 11

Herramientas utilizadas en el proceso de aprendizaje de la educación artística



Estrategias didácticas mediadas por las TIC y su aporte en la enseñanza de la educación artística. Al trabajar los cuestionarios con los docentes de bachillerato titulares del área, se obtuvo respuestas que permiten efectuar su respectivo análisis. A la primera pregunta sobre cómo consideran la educación artística en la vida, para todos los encuestados es muy importante, ya que posibilita y permite expresarse y, además, formar integralmente. En lo relacionado con su importancia en secundaria y media, todos los docentes indagados sostienen que sí lo es, ya que permite desarrollar la creatividad y las emociones, así como plantea el MEN (2010):

la educación artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la

experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (p. 13)

La dotación de herramientas tecnológicas se considera importante por los docentes. De igual forma, se valoró el mayor uso de las TIC, permitiendo ver la importancia de estas estrategias innovadoras en pro del beneficio de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esta inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace necesaria y primordial ya que, como manifiesta Hernández (2007, como se cita en Capasso y Jean, 2013):

no se trata de una mera renovación de la asignatura, sino de una perspectiva que intenta establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos. Es decir, no se trata de quitar contenidos de la enseñanza artística, sino, [...] todo lo contrario: de vincular las diferentes manifestaciones visuales, tanto las canónicas (aquellas con relación al denominado arte tradicional) como las que no lo son, las del pasado y las del presente, las de la propia cultura como las de otros pueblos, entendiendo que todas ellas conforman la cultura visual. (p. 13)

Las estrategias didácticas mediadas por las TIC o herramientas digitales usadas en el aprendizaje y enseñanza de la educación artística estuvieron enfocadas principal e inicialmente en WhatsApp, aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes que, también cuenta con versiones para computadora, propiedad de la empresa estadounidense Meta. La aplicación permite enviar y recibir mensajes mediante Internet, además de imágenes, vídeos, audios, grabaciones de audio, notas de voz, documentos, ubicaciones, contactos, *gifs*, calcomanías, así como llamadas y videollamadas con varios participantes a la vez, entre otras funciones.

También se utilizó Google Classroom, un servicio web educativo gratuito desarrollado por Google, entre cuyas funciones está simplificar y distribuir tareas, así como evaluar contenidos; permite la creación de aulas virtuales dentro de una misma institución educativa, facilitando el trabajo entre los miembros de la comunidad académica; además, sirve como nexo entre profesores, padres y alumnos, agilizando todos los procesos de comunicación entre ellos.

De las estrategias didácticas mediadas por las TIC o herramientas digitales, también se trabajó con los Formularios de Google, un software de administración de encuestas que se incluye como parte del conjunto gratuito *Google Docs Editors* basado en la web, que ofrece Google. Estos formularios solo están disponibles como una aplicación web que permite a los usuarios crear y editar encuestas en línea, mientras colaboran con otros usuarios en tiempo real. La información recopilada se puede ingresar automáticamente

en una hoja de cálculo. Esta herramienta permitió generar una alternativa a los exámenes o pruebas convencionales escritas, facilitando su acceso y, esencialmente, su desarrollo o resolución, como un complemento al trabajo sincrónico y presencial.

Además, se utilizó las páginas web, también llamadas páginas electrónicas, páginas digitales o ciberpáginas, que son documentos digitales complejos que pueden integrar y/o contener texto, sonido, vídeo, programas, enlaces, imágenes, hipervínculos y otros elementos, adaptados para la *World Wide Web* (WWW), que puede ser accedida y visualizada mediante un navegador web que, frecuentemente, también incluye otros recursos, como: hojas de estilo en cascada, *scripts*, imágenes digitales, etc.

Dentro de otras páginas web usadas como estrategia didáctica, se compartió con los estudiantes un enlace donde pueden trabajar de forma gratuita con graficadores para la aplicación y desarrollo de sus trabajos prácticos, permitiendo pasar de los procesos convencionales a herramientas digitales, como en:

<https://andro4all.com/tecnologia/paginas-web-pintar-dibujar-gratis-online>

En estas páginas web para pintar y dibujar gratis se brinda diferentes opciones dentro de las cajas de herramientas, que permiten seleccionar entre opciones de trazo o líneas, color, efectos, formatos, etc. o, la posibilidad de editar imágenes ya definidas mediante filtros. Se diseñó también una página web mediante la aplicación Wix llamada 'ARTES', donde se presenta diferentes elementos de multimedia que permiten consultar, recapitular o concretar conceptos y teorías; en este caso, específicamente sobre el color, realizando actividades interactivas que este tipo de elementos brinda, favoreciendo la participación y apropiación de los contenidos. En Facebook, que es un servicio de redes y medios sociales en línea que incluye otros servicios informáticos y de redes sociales, se creó también una cuenta que permite compartir distinta clase de información, buscando motivar sobre el conocimiento de las teorías, conceptos, historia, procesos y demás información de interés, principalmente del arte o la educación artística.

Evaluación de los resultados de la implementación de la estrategia didáctica. Al evaluar los resultados de la implementación de la estrategia didáctica mediada por las TIC como recurso pedagógico en la enseñanza y aprendizaje de la educación artística en los estudiantes de grado 11°, se hace necesario comparar con aquellos cursos que no hicieron parte del proceso investigativo, evidenciando una mayor y mejor participación con respecto a estos últimos, ya que los canales y espacios fueron más pertinentes y contextualizados a las necesidades específicas de cada alumno y del momento; hubo más apropiación de las teorías por el continuo diálogo que permitía hacer correcciones y estar retroalimentando esos procesos formativos.

Atendiendo el comparativo del rendimiento académico con otros cursos y con otros periodos, es vital remitirse al sistema de evaluación institucional para definir valores estadísticos según las valoraciones que evidencian la mejoría, en general, del grupo y, específicamente, en algunos estudiantes que demostraron inconvenientes anteriores en su desempeño en la asignatura, pero que fueron corregidos gracias a la implementación de estas estrategias didácticas mediadas por las TIC.

Igualmente, es significativo notar que varias de estas estrategias ya fueron usadas en el tiempo de la pandemia (años 2020 y 2021) donde, por las características del momento, se recurrió a la necesidad y obligatoriedad de ellas, generando dificultades y evidenciando la improvisación y la falta de apoyo formativo y logístico, dificultad al acceso que, a pesar de todo, logró cubrir de alguna manera con todo y sus errores, las necesidades generadas para ese entonces. Esto se retoma para manifestar y resaltar que estas herramientas digitales usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para este proyecto, hoy en día son tomadas con una mayor preparación y conocimiento, partiendo de sus características y fortalezas, sometidas a una continua evaluación que logra corregir errores y mantener o mejorar las ventajas.

4. Discusión

Respecto a las fortalezas y deficiencias en el aprendizaje de la educación artística

Los resultados obtenidos en el análisis de la información permiten vislumbrar que son más las fortalezas en el aprendizaje de la educación artística, que las deficiencias. Los elementos teóricos, prácticos y conceptuales constituyen factores determinantes que permiten al estudiante desenvolverse satisfactoriamente en estos procesos pedagógicos, favoreciendo su desempeño positivo y motivando la aceptación y apropiación de los componentes que integran el área.

En expresión de Lambert (2001), “la creatividad se expresa a través de un vasto campo de posibilidades, que van desde las manifestaciones más ordinarias a las más originales” (p. 78). Los estudiantes manifiestan la relevancia del aprendizaje de la educación artística, cuando la relacionan con el fomento a la inspiración, al conocimiento de técnicas y al desarrollo de las capacidades de expresión. No obstante, distinguen diversas formas, medios y espacios de expresarse, logrando ampliar las posibilidades que tienen para ser entes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro elemento a considerar en la discusión de resultados está unido a las expresiones de las ‘capacidades de asombro’ que genera la educación artística, lo que permite inferir que, más allá de la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, son competencias de cuyo desarrollo se ocupa el área. En

estas mismas líneas, los estudiantes hacen mención al ‘acto de asombro’ como producto de estos aprendizajes.

El espacio brindado a la educación artística dentro del plan de estudios no se limita a ese corto lapso de tiempo, sino que se amplía hacia diferentes dimensiones, por la transversalización con otras áreas del conocimiento, en busca de una formación integral que vincule el conocimiento, la convivencia y la participación ciudadana. Como señala el MEN (2010), que el arte sea un lugar de experiencia, significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse y gozar; del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia cognoscitiva; se deduce el gran significado de esta área del conocimiento en la formación integral del individuo.

Aunque en la presente investigación se evidenció más fortalezas que deficiencias en el aprendizaje de la educación artística, son estas últimas las que permiten generar reflexiones y así, plantear estrategias que disminuyan estas dificultades, para desarrollar las competencias propias del área, como son: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Como se describe en el documento No. 16 del MEN (2010), la educación artística en la educación básica y media, en interacción con otras áreas del conocimiento, contribuye al fortalecimiento del desarrollo de competencias básicas, a la vez que favorece en el estudiante el desarrollo de competencias propias de las prácticas artísticas. Esto se logra a través de la experiencia viva del estudiante en la realización de diversos procesos pedagógicos (de recepción, creación o socialización), en la generación de productos y en su interacción con los contextos que son propios de las artes y la cultura.

Con referencia a las estrategias didácticas mediadas por las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la educación artística

La visión del estudiante acerca de estas nuevas estrategias refleja la necesidad de estos recursos para su proceso de aprendizaje.

En el análisis de resultados relacionados con el segundo objetivo del proyecto, las TIC han sido incorporadas rápida, efectiva y pertinentemente en variados campos; lógicamente, también en la educación. Tanto los docentes como los estudiantes encuestados definen estas herramientas como necesarias, útiles e innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que amplían las posibilidades de tener acceso a la información, permitiendo apropiarla, entenderla y transformarla. Aunque existen algunas dificultades en cuanto a la igualdad de condiciones sobre el acceso a estos elementos, no desmerita su uso y aplicación, pero sí hace necesario generar alternativas que permitan, de alguna manera, dar solución a estos inconvenientes.

Las TIC en la enseñanza-aprendizaje portan una serie de ventajas que hacen de ellas, herramientas idóneas para la docencia en la educación (Méndez y Delgado, 2016, como se cita en Álvarez-Rodríguez et al., 2019). Concretamente, en la asignatura de Educación artística, favorecen la labor docente y el

aprendizaje, gracias a que facilitan la obtención de información contrastada, de credibilidad y, de fiabilidad adecuada al nivel educativo de los estudiantes. Al tiempo que eliminan barreras de tipo espacial y temporal, pueden ser usadas gratuitamente, beneficiando el autoaprendizaje, el trabajo autónomo y el aprendizaje por descubrimiento, mientras fomentan la iniciativa personal, pues, “al ser herramientas con un alto grado de interactividad, logran atraer la atención y mantener el interés del estudiantado, por lo que éste desarrolla la curiosidad y el interés por la investigación” (Restrepo, 2022, p. 28).

Lo anterior se contextualiza con la esencia de una de las competencias de la educación artística que es la sensibilización, que busca en el ser humano, además de una expresión biológica, una forma más compleja de ella que se hace evidente al afectarse y afectar a otros. Para estos aspectos es valioso retomar lo que plantean Anijovich y Mora (2009):

para definir cuáles serán las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada situación áulica, además de las consideraciones acerca de los contenidos disciplinares y de las formas de presentarlos a los alumnos, es importante que reflexionemos sobre las características particulares de los estudiantes destinatarios de nuestra enseñanza. (p. 45)

Las mismas autoras sostienen que:

Más allá de las peculiaridades de cada grupo particular, es necesario pensar en algunas variables que comparten los alumnos por pertenecer a las nuevas generaciones de sujetos escolares; es decir, a aquellos nacidos en la era tecnológica o en la sociedad de la información. (Anijovich y Mora, 2009, p. 8)

Resaltando la apropiación de nuevas e innovadoras estrategias que la educación actual exige.

Con relación a la evaluación de las estrategias didácticas mediadas por las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística

En este apartado se pretende dar respuesta al tercer objetivo específico establecido dentro del proceso que rige el presente trabajo investigativo, que consistió en evaluar los resultados de la implementación de la estrategia didáctica mediada por las TIC como recurso pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística en los estudiantes del grado 11º; por lo tanto, el análisis se mantiene alrededor del impacto pedagógico de la estrategia didáctica, cuyo estudio se centra en las respuestas dadas por los estudiantes y docentes, recolectadas en los cuestionarios, almacenadas y discriminadas en la matriz de vaciado de información.

Como describe el MEN (2010), la evaluación, en el contexto del Decreto 1290 de 2009, es entendida como el proceso integral y dialógico a partir del cual aprenden tanto los estudiantes como los maestros y demás actores que en él intervienen. La educación artística es un campo favorable para su

implementación, dado que las prácticas artísticas configuran y reconfiguran con frecuencia metodologías particulares para evaluar, de acuerdo con el contexto, los fines y el enfoque pedagógico de cada institución educativa. Aparte de los aspectos tratados sobre las competencias específicas de esta área, menciona como complemento, los aportes de Elliot W. Eisner (1995) ante la pregunta: ¿qué se puede evaluar en la educación artística? Al respecto, el teórico propone tres instancias susceptibles de valoración: la habilidad técnica, los aspectos estéticos y expresivos y, el uso de la imaginación creadora.

Lo anterior se retoma como parámetro para poder identificar puntos clave en la evaluación de los resultados de la implementación de la estrategia didáctica mediada por las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística, que demuestran el impacto favorable en estos procesos, atendiendo los niveles de desempeño obtenidos por los estudiantes al finalizar el tercer periodo académico 2022, en comparación con los dos periodos anteriores del mismo año y, también, los resultados académicos de años anteriores con otros grados decimoprimeros.

El uso de la estrategia didáctica mediada por las TIC se convirtió en una herramienta innovadora y, a su vez, motivadora, debido a que fueron transformados algunos paradigmas del trabajo convencional en la asignatura, implementando alternativas llamativas que potenciaron la participación activa, llevando a la obtención de excelentes resultados, como se evidencia en los trabajos prácticos, la participación constante y el continuo diálogo dinámico que los espacios de la clase propiciaban. Como sostiene el MEN (2013), se busca desarrollar el talento y la creatividad del capital humano a través de la educación, la investigación y la innovación e, incorporar nuevas tecnologías en los procesos educativos, permitiendo revisar y abandonar prácticas educativas habituales: “Innovar significa pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas, crear contextos participativos, disponer espacios diversos para las relaciones docente-estudiante y mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje” (p. 16).

Capítulo 4

Propuesta: uso de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la creatividad en la toma de decisiones

Jessica Andrea Bejarano Chamorro
Gladys Andrea Montenegro Vallejos

Cítese como: Bejarano-Chamorro, J. B. y Montenegro-Vallejos, G. A. (2024). Propuesta: uso de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la creatividad en la toma de decisiones. En J. A. Bejarano Chamorro (comp.), *Huellas pedagógicas en la práctica de los maestros y maestras* (pp. 75-90). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.194.c286>

Introducción

- a. Abordar el tema de la creatividad para la toma de decisiones en los estudiantes universitarios del programa de Trabajo Social de tercer semestre de la Universidad Mariana emergió a partir de la reflexión pedagógica donde, al hacer una exploración frente a la manera cómo aprendían, se encontraron problemas asociados a este proceso, en cuanto a que la metodología tradicional de enseñanza no les permitía acceder a nuevas formas de conocer y ser autónomos en la toma de decisiones con respecto al conocimiento, coartando así sus potencialidades.
- b. Romper esquemas magistrales dio cabida a la creación, cuyo eje fundamental fue comprender el desarrollo de la creatividad en la toma de decisiones a partir del uso de estrategias pedagógicas del maestro desde el curso de Epistemología. Dicho proceso tuvo en cuenta dos elementos: el primero, la exploración de nuevas estrategias pedagógicas que ayudaran a la implicación socio - afectiva de los estudiantes, y el segundo, el componente cognitivo desde la Epistemología.
- c. Para el desarrollo de la propuesta se escogió estrategias del pensamiento lateral (dimensión cognitiva), como las preguntas provocativas, entradas aleatorias y estructura categorial; y para la dimensión socio-afectiva se

- diseñó estrategias de talleres creativos, ambientes creativos, escritura creativa y juego de roles, teniendo en cuenta la pedagogía de Edward De Bono (1970) y el contexto educativo de los estudiantes.
- d. Para la aplicación de las estrategias pedagógicas es importante considerar la relación entre el docente y el estudiante, donde el primero mantiene una relación horizontal, de respeto y reciprocidad y, a su vez, planea, aplica y evalúa las estrategias pedagógicas; y, el segundo, es receptivo e inquieto por los nuevos saberes.
 - e. La propuesta en mención se desarrolló en cuatro partes de orden teórico y práctico; la primera, algunas definiciones básicas del desarrollo de la creatividad para la toma de decisiones en la educación; la segunda, el papel del estudiante y del docente; la tercera, estrategias pedagógicas para desarrollar la creatividad para la toma de decisiones, y la cuarta, fases en la aplicación de las estrategias (momento de planear, momento de la praxis y, evaluación).
 - f. Ejecución de las estrategias pedagógicas.
 - g. Evaluación de las estrategias pedagógicas.

1. Marco teórico

Desarrollar la creatividad no es una meta fácil de alcanzar con los estudiantes, especialmente cuando se desconoce su importancia y significado; la tendencia es pensar que la creatividad es sinónimo de lúdica, de artes o de manualidades y, además, que esta solo se logra en la infancia y en el nivel educativo de primaria y que, por lo tanto, no amerita ningún estatus en la universidad. Apreciando sus aportes, la creatividad hace parte de un todo, donde el ser humano aprende, desarrolla sus habilidades y las lleva a cabo en la cotidianidad.

Por consiguiente, la creatividad es una expresión del ser humano que involucra su pensar (dimensión cognoscitiva), sentir (dimensión afectiva) y actuar (actuar creativo) dentro de una situación dada con la cual se reafirma y encuentra con la realidad y que, según De Bono (1970), se cultiva y desarrolla a lo largo del proceso de aprendizaje. Por ello, cada persona tiene un potencial creativo para ser desplegado de distinta manera.

El ser humano cuando piensa, actúa y crea, lo hace como un todo, integrando pensamiento y sentimiento en la acción. Para Deleuze y Guattari (1993) la creación implica un enfrentamiento que tiene el pensamiento con el caos, entendido éste como desastre; en la medida en que entra el desastre, entra el efecto creador; por ejemplo: aquel escritor que cuando le da el fin a una obra, su pensamiento se imposibilita a tener una fluidez para darle el último término. (Bejarano y Mafla, 2019, p. 125)

Esto implica una ruptura epistemológica por la cual se debe revocar y empezar con un nuevo conocimiento en cuanto a lo que la creatividad involucra en el ser humano; en este caso, la importancia que reviste la creatividad como mecanismo que lleva a la toma de decisiones se encuentra en que permite generar el cambio en las formas de ver y de pensar el mundo por lo cual, llegar a la toma de decisiones implica ver a la creatividad como un proceso, como un conjunto de etapas que se suceden desde antes de la generación de una idea, hasta el reconocimiento y elaboración final de la misma.

Características del proceso creativo. La originalidad, divergencia y versatilidad son características claves para que el estudiante se considere creativo, puesto que ayudan a que se sienta más seguro en lo que hace produciendo él mismo, su propio ideal; para De Bono (1970), el aprendizaje creativo brinda la oportunidad de imaginar y llevar a cabo un mundo diferente:

- Originalidad: se refiere a la producción de ideas hechas por el sujeto.
- Divergencia: es aquella que permite ir más allá de la cotidianidad, de lo rutinario, en la que el sujeto tiene la capacidad para autoevaluarse y tomar correcciones para su vida.
- Versatilidad: es la que hace posible la fluidez para producir muchas ideas y para tener la capacidad de encontrar varias soluciones a un problema.

Ventajas/beneficios de la aplicación de estrategias pedagógicas creativas: la creatividad involucra transformar todos los sentidos para modificar el estilo de aprendizaje en los estudiantes; es por eso, un alto compromiso de metacognición y autorregulación.

Cambio de aptitudes y actitudes. La aplicación de estrategias pedagógicas creativas permite que los estudiantes sean sensibles frente a los problemas epistemológicos, originales, flexibles y con capacidad de redefinición; es decir, analizar los problemas desde diferentes perspectivas. Además, la creatividad se convierte en parte fundamental de las acciones cotidianas, desde las más sencillas y elementales, hasta las más complejas, para entablar relaciones sociales, solucionar problemas, tomar decisiones y aprender.

La creatividad permite desarrollar diferentes habilidades, tales como la capacidad de expresión y escucha, el manejo de situaciones, análisis de problemas desde diferentes perspectivas, respeto por la diferencia, manejo del cuerpo, sentido crítico, participación, cuestionamiento, curiosidad, confianza, originalidad, inventiva, espontaneidad, tolerancia, entre otras.

Aprendizaje de la epistemología. Los siguientes tópicos darán a conocer lo que conlleva una mente creativa:

- a. Alcanzar la autonomía en el proceso de resolución de problemas y toma de decisiones epistemológicas.

- b. La percepción, elaboración y acción, es hacer epistemología y es llevar al estudiante a hacer aproximaciones en búsqueda de la verdad.
- c. Salir de la minoría de edad y poder llegar a pensar por sí mismo, desarrollando el sentido crítico.
- d. Exploración de alternativas y soluciones: encuentro con nuevas alternativas y soluciones, donde se toma conciencia de la realidad.

Toma de decisiones desde la epistemología. Entre los aspectos más importantes a la hora de valorar el alcance de las estrategias pedagógicas creativas frente a la toma de decisiones está el analizar cómo los estudiantes han desarrollado la capacidad de solucionar problemas, plantearse nuevos objetivos epistemológicos, establecer conexiones, asociar conceptos e innovar.

Solución de problemas. Favorece la toma de conciencia del proceso que lleva a la toma de decisiones, así como de las consecuencias o implicaciones de la decisión. Se valora a la pregunta, a las nuevas formas de conocer, a la duda y a la sospecha como elementos claves dentro del aprendizaje y en la reflexión sobre las acciones cotidianas, permitiendo salir del conformismo, para ir en búsqueda de lo incierto.

Planteamiento de nuevos objetivos. Plantear problemas y poder decidir el mejor camino para abordarlo; es decir, saber cuál es la mejor orientación teórica y metodológica para su desarrollarlo.

Conexiones y capacidad de asociación. Tomarse el tiempo necesario para decidir, permite generar capacidad para indagar los diferentes ejes problemáticos de la epistemología, relacionar un problema teórico con la realidad y, forjar un cambio en las formas de ver y de pensar el mundo.

Papel del estudiante y del docente en el desarrollo de la creatividad para la toma de decisiones. En toda situación educativa se puede considerar tres elementos integrantes: el educador, el estudiante y la situación creada por la interacción; esta última debe manifestarse de manera horizontal y, ser de tipo interactivo, humanista y comprensivo.

- **Rol de los docentes.** Sobre ellos reposa la responsabilidad de animar y estimular a los estudiantes hacia el diálogo, la integración, la discusión de los problemas; por ello, deben ser agentes de confianza, lo cual implica que su autoridad propenda hacia una buena relación interpersonal con sus estudiantes, de igualdad y respeto, que los lleven a la formación humana, que se integren con los miembros de la sociedad y que comprendan que se encuentran al frente de estudiantes que necesitan de ellos para ser grandes personas.

Es importante que la orientación y el acompañamiento del maestro sea desde un manejo apropiado de apertura, en una relación horizontal, capacitado para dar luces y fortalecer las ideas de los estudiantes.

- **Rol del estudiante.** El estudiante debe estar dispuesto a enfrentarse a nuevos retos constructivos y creativos en su aprendizaje; debe ser espontáneo, capaz de reaccionar rápidamente y con confianza ante los acontecimientos; para ello es preciso que asuma que la responsabilidad de la educación es directamente suya, que tiene por ello, que hacer sus mejores esfuerzos para alcanzar los logros establecidos, asumiendo con dignidad y respeto su posición como tal.

En el proceso creativo, se caracteriza por ser flexible, auténtico, imaginativo, soñador, audaz, curioso, original, tenaz, activo, singular, dinámico, crítico, osado; en fin, problémico en sus modos de actuación. A su vez, muestra autoconfianza, autoaceptación, una autovaloración adecuada y un pensamiento independiente, divergente y seguro; es una persona a quien le atrae descubrir lo nuevo, interpretarlo, asimilarlo y generalizarlo.

Para que las anteriores características sean posibles, el aprendizaje creativo debe estar centrado en él como persona, lo cual requiere que el maestro lo mire como un ser igual a él, que tiene conocimientos previos, expectativas, valores, etc. Es decir, concebir al aprendizaje desde la construcción de conocimientos, métodos, recursos didácticos, espacios, tiempos y límites.

Estrategias pedagógicas para desarrollar la creatividad frente a la toma de decisiones. Entre las estrategias utilizadas se aprecia: ambientes creativos en el aula, juego de roles, escritura creativa, preguntas provocativas y entradas aleatorias.

- **Ambientes creativos en el aula.** Consiste en desarrollar en las aulas, ambientes para la apertura de las clases, de manera que sirvan para recrear espacios diferentes en los que se dé cabida a la multiplicidad de expresiones. Para esto se hace uso de diversas técnicas, como la modificación del espacio mediante la inclusión de elementos, situaciones paradójicas, acciones y discursos, entre otros.
- **El juego de roles.** Es una estrategia mediante la cual se asigna diferentes roles a los estudiantes, en procura de alcanzar un objetivo buscando alternativas o salidas que favorezcan una posición, la curiosidad, iniciativa, imaginación, el sentido común, el humor y la espontaneidad, los cuales se constituyen en factores clave a la hora de tomar decisiones.
- **Escritura creativa.** La creación de historias es una estrategia muy útil para desarrollar la imaginación, asociar conceptos y tomar decisiones frente a la argumentación y desenlace; para ello se toma palabras al azar, formando un cuento, una noticia, un ensayo, etc.
- **Preguntas provocativas.** Consiste en aplicar varias preguntas alrededor de un tema para transformar una idea provocativa, en una potencialmente operacional, que conlleve tomar la mejor decisión.

- **Entradas aleatorias.** Se utiliza ideas no relacionadas con el tema, para abrir nuevas líneas de pensamiento que conduzcan a procesos de argumentación sobre la temática abordada y, con ello, a la toma de decisiones.
- **Construcción de proposiciones.** A partir del enlace de palabras, se construye oraciones relacionadas con la temática, que permitan desarrollar habilidades de argumentación.

2. Metodología

La investigación se trabajó por fases, a través del paradigma cualitativo, con un enfoque crítico social y tipo investigación acción, a través de las siguientes fases en las que se desarrolló la estrategia de creatividad:

Figura 12

Fases de investigación



3. Resultados

Dentro del proceso de planeación, ejecución y evaluación de una estrategia pedagógica, Díaz-Barriga y Hernández (2010) proponen la siguiente clasificación: fase pre-instruccional (antes), fase co-instruccional (durante) y fase post-instruccional (después); esta organización tiene como propósito, favorecer la aplicación de estrategias que lleven al cambio de actitudes y aptitudes en los estudiantes frente a la toma de decisiones.

Planeación de las estrategias pedagógicas

Para lograr los propósitos planteados es necesario empezar por reconocer la estructura cognitiva de los estudiantes por medio de un diagnóstico; en este no solo se trata de saber la cantidad de información (conceptos previos) que traen los estudiantes a la clase, sino cuáles son las motivaciones y expectativas que portan consigo frente a la misma.

El diagnóstico permite establecer acuerdos al interior de la clase, donde se tiene en cuenta las expectativas grupales y las individuales, tratando de encontrar un punto de equilibrio, puesto que cada estudiante es diferente y, su ritmo de aprendizaje y las necesidades son diferentes.

La motivación extrínseca sirve de aliciente para fortalecer al estudiante en lo que esté desarrollando; de esta manera, se prescribe un interés para que pueda continuar construyendo; no únicamente se incentiva al principio del proceso, sino que debe ser una constante; esto hace posible que esté presto a colaborar con los demás y a asumir responsabilidades frente al grupo. Para evidenciar los progresos en el aprendizaje, se debe hacer un seguimiento permanente a nivel individual y grupal, tanto de los logros, como a nivel del nuevo conocimiento y de las relaciones socioafectivas que vayan surgiendo.

Para aplicar las estrategias pedagógicas creativas, estas deben ser organizadas previamente a la clase, de la siguiente manera:

- Fase preinstruccional: prepara y alerta al estudiante sobre el qué y cómo va a aprender.
- Fase coinstruccional: sirve de apoyo a los ejes temáticos durante la enseñanza, para despertar en el estudiante la motivación y el impacto por lo que está aprendiendo.
- Fase postinstruccional: va después de los contenidos curriculares, ya que permite que el estudiante valore su propio aprendizaje.

3.1 Ejecución de las estrategias pedagógicas

En el desarrollo de la propuesta, se planteó tres fases: preinstruccional, coinstruccional y posinstruccional, para el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- **Estrategia pedagógica ambientes creativos en el aula**

Su finalidad es desarrollar en el aula ambientes para recrear espacios diferentes, en los que se dé cabida a la multiplicidad de expresiones de los estudiantes.

Descripción del procedimiento. Tema propuesto: El método científico

Fase preinstruccional: al inicio de la clase se requiere desarrollar en el aula, ambientes para la apertura, de modo que sirvan para recrear espacios diferentes en los que se dará cabida a la multiplicidad de expresiones, para lo cual se debe utilizar diversas técnicas tales como: la modificación del espacio mediante la inclusión de elementos, situaciones paradójicas, acciones y discursos, entre otros.

De lo anterior se desprende que, para el desarrollo de esta estrategia se debe planear previamente a la clase, la temática, para ambientar el espacio que esté relacionado con el tema o disposición de elementos, reflexiones que sean la contraparte del tema, lo cual genera en los estudiantes atención y motivación por conocer la presencia de dicho objeto o situación problema.

Así, por ejemplo, en clases se empieza a hablar de un tema sobre método científico, para lo cual se ambienta el espacio con dibujos que se relacionen con la palabra método científico; se puede dibujar una lupa, personas reunidas en una mesa redonda, unos discutiendo, otros analizando y otros haciendo presencia en una comunidad; frente a estos elementos, cada estudiante toma una representación simbólica de lo que significa el dibujo.

Fase coinstruccional

Materiales:

- Cuatro pliegos de papel silueta
- Dos palos de madera
- Pegante, tijeras y tres metros de cuerda.

Durante la clase, los estudiantes llevan los materiales didácticos que se les pidió con anterioridad, para construir una cometa; se organiza grupos de cinco integrantes y se les pide que representen con los materiales una cometa como ellos quieran, para que luego la eleven; el primer grupo que logre elevarla explicará al resto de estudiantes los pasos que siguieron para que su cometa lograra el objetivo.

Fase postinstruccional: esta fase ayuda a las y los docentes y a estudiantes a darse cuenta en los aspectos que les faltan para llegar a la meta o cumplir con lo exigido; por ello, es importante hacer siempre énfasis en la autorregulación.

Estrategia pedagógica juego de roles

Su finalidad es asignar roles a los estudiantes, en procura de alcanzar un objetivo, buscando alternativas o salidas que favorezcan la posición, la curiosidad, la iniciativa, la imaginación, el sentido común, el humor y la espontaneidad, los cuales se constituyen en factores claves a la hora de tomar decisiones.

Descripción del procedimiento. Tema propuesto: Metodologías de la investigación.

Fase preinstruccional: el juego de roles es una de las estrategias que da al estudiante la posibilidad de representar una situación real en un escenario irreal, requiriendo así que utilice su imaginación, seguridad y capacidad de ponerse en la situación que se quiere representar, lo cual implica que proyecte una situación de forma libre, donde la da a conocer ante un público que puede interferir o dar sugerencias. En este tipo de estrategias se requiere de conocimientos previos de la realidad, para saber cómo actuar, así como de la espontaneidad del estudiante.

Fase coinstruccional: en virtud de los anteriores criterios, la manera de llevar a cabo esta estrategia dentro de la clase es a partir de los talleres creativos, direccionados por un experto en teatro. El objetivo reside en poner a los estudiantes a representar el rol de líder de un grupo social, el rol de profesional desde su disciplina, el rol del estudiante, de hijo(a), amigo(a), novio(a) y de los distintos escenarios en los cuales se movilizan cotidianamente.

Fase postinstruccional: el maestro propone a los estudiantes organizarse en una mesa redonda y les pide que hagan comentarios de la experiencia que tuvieron frente al juego de roles; después de acabar cada intervención, les solicita que hagan una reflexión de lo que dijo el último compañero; a otro, que haga un contraargumento de otro compañero y, por último, les pide a todos que hagan conclusiones de la aplicación de la estrategia para su aprendizaje en cuanto a la temática de metodologías de la investigación.

Estrategia pedagógica: Escritura creativa

Su finalidad es crear historias de manera escrita en torno a un tema específico, de suerte que los estudiantes desarrollen la imaginación, asocien conceptos y tomen decisiones frente a la argumentación y desenlace.

Descripción del procedimiento. Tema propuesto: Problemas epistemológicos.

Fase preinstruccional: la creación de historias es una estrategia que permite el desarrollo de la creación, la asociación de conceptos y toma de decisiones frente a la argumentación y desenlace de un problema; para ello se toma palabras al azar, formando un cuento, una noticia, un ensayo, etc.

Con esta estrategia se busca recrear la teoría de acuerdo con lo que el estudiante entiende, desde lo que ocurre con su vida cotidiana hasta lo que implica en la sociedad; esto invita a reflexionar acerca de la necesidad de recrear lo que vive este y, su familiaridad con lo que aprende; al ser compartido el aprendizaje, se convierte en un jalonamiento vital para el aprendizaje significativo.

Fase coinstruccional: la escritura creativa fue una estrategia de mucha exigencia, pues se debe sostener las ideas a lo largo de la escritura; los estudiantes deben hacer un proceso de lectura individual y, a partir del tema, escribir un problema epistemológico según la disciplina. Se propone organizarlo a través de un árbol de problemas; luego debe socializarse con el grupo de compañeros, de tal manera que se realice un proceso de retroalimentación.

En una segunda sesión, los estudiantes deben llevar corregido el árbol de problemas, donde se les pide que consulten las posibilidades del conocimiento; con esto, cada uno debe realizar un escrito exponiendo las diferentes miradas del conocimiento frente al problema. Para ello se sugiere que realicen el siguiente procedimiento:

- Leer acerca de la teoría del conocimiento.
- Llenar la matriz conceptual con los representantes de cada teoría, postulado, ejemplo y crítica.
- Observar cómo su problemática podría entenderse desde las distintas posibilidades.
- Escribir una historieta, cuento, fábula, cualquier género literario para la producción de su escritura creativa.
- Representar su escritura en un escenario (ambientes de la escena) donde se exponga en plenaria las producciones creativas.

Fase postinstruccional: el maestro orientador reparte a cada estudiante un pedazo de hoja en blanco, donde debe colocar dos ideas de lo que aprendió durante la clase; en este sentido, escriben y, por último, cada uno socializa su respuesta; por lo anterior, se hace una lluvia de ideas frente a las respuestas con mayor tendencia; finalmente, se hace una reflexión frente a la importancia de darle sentido a las cosas y no tender a la manera memorística de aprendizaje.

- **Estrategia pedagógica preguntas provocativas**

Su finalidad es crear y resolver dudas mediante preguntas, para fomentar la seguridad y autoconfianza en el estudiante con el contenido y el grupo de compañeros.

Descripción del procedimiento. Tema propuesto: Hermenéutica del sujeto

Fase preinstruccional: consiste en aplicar varias preguntas alrededor de un tema para transformar una idea en una potencialmente operacional, que conlleve tomar la mejor decisión; se caracteriza porque parte de una hipótesis y luego se estructura a partir de las críticas establecidas en el diálogo, en el intercambio de afirmaciones y de negaciones; a esto Platón lo llamó Dialéctica.

La estrategia de las preguntas provocativas tiene sus inicios desde la pedagogía de Sócrates, en el método de la mayéutica, de la pregunta y la respuesta; este mismo método lo convirtió Platón, discípulo de Sócrates, en la Dialéctica. La dialéctica platónica conserva la idea de que el método filosófico es una contraposición entre una opinión y la crítica de ella.

En esta fase, es importante que el maestro tenga un buen dominio del tema y frente a este poder tomar la posición de preguntar al estudiante todas las razones posibles de un tema, para desarrollar en él la capacidad cognitiva y lograr que indague cada vez más acerca de un tema. Puede iniciar preguntando en clase y el estudiante que le conteste, toma partida del ejercicio en seguir preguntando y preguntando hasta el punto en que otro estudiante quiera intervenir.

Fase coinstruccional: a partir de las diferentes palabras aleatorias se genera un proceso de diálogo, del cual resultan preguntas para acercar al estudiante a la idea más próxima a la verdad. Para llevar a cabo esta estrategia dentro del aula se contempla el siguiente procedimiento:

- Se da a los estudiantes una lectura acerca de la temática escogida para la clase: 'Hermenéutica del sujeto, el cuidado de sí para cuidar del otro'; a partir de ella, los estudiantes formulan una pregunta problema relacionada con la carrera; posteriormente, deben reunirse en grupos para socializar su problema y, en plenaria, deciden el problema que quieren investigar.
- Después de haber elegido el problema, los estudiantes junto con el docente dividen los temas por categorías y subcategorías, para luego organizar la comunidad de indagación.
- En la comunidad de indagación, los estudiantes se organizan en grupos de expertos para iniciar el diálogo.

Fase postinstruccional: el maestro, después de desarrollar con los estudiantes el tema por medio de la estrategia, finaliza con una pregunta que considere que tiene mayor dificultad durante el proceso de la fase coinstruccional; cada vez que ellos contesten a la pregunta, él debe conseguir que sigan indagando a través de otras preguntas hasta el punto de lograr que el problema quede más abierto. Al finalizar, desarrolla una reflexión donde se toma en cuenta la premisa de Sócrates, "yo sólo sé, que nada sé".

Estrategia pedagógica palabras o entradas aleatorias

Su finalidad es utilizar imágenes, fotografías, cuadros, etc., al azar, acerca de la vida cotidiana para promover el uso de las palabras aleatorias.

Descripción del procedimiento. Tema propuesto: Racionalismo y empirismo

Fase preinstruccional: las palabras aleatorias son una poderosa técnica de pensamiento lateral que, según Edward De Bono (1970), es la más simple de todas las técnicas de creatividad, ampliamente utilizada por la gente que necesita crear nuevas ideas y productos.

La estrategia de las entradas o palabras aleatorias consiste en utilizar ideas no relacionadas con un tema, para abrir nuevas líneas de pensamiento que conduzcan a procesos de argumentación sobre la temática abordada y con ello, permitir que los estudiantes puedan tomar decisiones.

El aporte fundamental de las palabras aleatorias es que a partir de esta estrategia se puede asociar palabras, expresándolas de manera distinta a lo que realmente significan. Esta característica permite que sirvan como subsumidores de ideas que, en la vida cotidiana, están representadas de otra forma, permitiendo entrar a los patrones de pensamiento de forma diferente. Así, la asociación de una palabra aplicada a una situación 'fuera de contexto' genera nuevas conexiones en nuestra mente, produciendo con frecuencia un efecto 'Eureka' instantáneo, una idea o intuición.

Fase coinstruccional: para hacer posible el desarrollo de esta estrategia y los fines propuestos, se propone la realización de un debate sobre el tema: posturas filosóficas del empirismo y el racionalismo, para lo cual se establece el siguiente procedimiento:

- Se solicita a los estudiantes que se dividan en tres grandes grupos: el primero se debe encargar de defender la postura del racionalismo; el segundo, los empiristas y, el tercero, los aprioristas, los cuales tienen como función, una vez terminado el debate, concluir y establecer la relación entre las posturas epistemológicas.
- Para llevar a cabo el debate, se pide a los equipos contrarios, crear palabras que se relacionen con la teoría; esto sirve para que los estudiantes puedan producir sus propias ideas acerca del racionalismo y el empirismo.
- En el desarrollo del debate, ambas posturas deben intercambiarse las palabras que crearon para explicar la teoría, y, en ese momento, debatirlas.
- Posteriormente, los estudiantes deben tomar ejemplos de la teoría con aspectos de la vida cotidiana.

- Finalmente, el grupo de los llamados aprioristas debe concluir con aspectos relevantes de la unión de las dos teorías.

Fase postinstruccional: el maestro escoge un estudiante del equipo 1 y otro del equipo 2 del debate, los cuales deben dar razón de las palabras aleatorias que construyeron los equipos contrincantes para explicar la teoría; frente a esto, el estudiante que mejor dé razón de las palabras aleatorias del equipo contrario, tendrá un punto más a favor en el debate. Al finalizar, se consigue que el estudiante esté atento a descifrar todas las claves que pusieron para explicar el equipo contrario a la teoría y poder desarrollar su creatividad en cuanto a la dimensión cognitiva.

Estrategia pedagógica estructura categorial

Su finalidad es promover procesos de aprendizaje sobre las estructuras categoriales en el curso de epistemología, donde se utiliza redes semánticas para potencializar la creatividad en la toma de decisiones.

Descripción del procedimiento. Tema propuesto: División de la ciencia.

Fase preinstruccional: esta estrategia es muy importante para generar nuevas ideas, posibilitando la toma de decisiones frente al conocimiento. Para desarrollarla, el estudiante sintetiza de forma clara las proposiciones, realizando con ellas una estructura, en la cual debe elegir la tesis, proposiciones argumentales, definitorias y derivadas.

El propósito de la estrategia consiste en desarrollar la dialéctica del aprendizaje con los estudiantes; es decir, que, a partir de la aprehensión de un saber, puedan asimilar, acomodar, modificar y categorizar dicho saber; por eso es necesario empezar por enlazar en la estructura categorial, las nociones que se tiene del tema, luego diseñar las proposiciones y, por último, relacionarlas con el contexto.

Fase coinstruccional: a partir de una lectura, los estudiantes deben resaltar las ideas principales del autor, identificar las proposiciones argumentales, las derivadas, las definiciones y la idea o tesis fundamental y, finalizar creando su propia estructura para representar las proposiciones, la cual puede ser un gráfico, dibujo o cualquier otra. La construcción de la estructura categorial tiene como fundamento los siguientes criterios:

- Cuando escucho, aprendo (orientaciones del profesor)
- Cuando lo hago, lo aprendo y no lo olvido (desarrollo de la propuesta)
- Cuando lo comparto, se vuelve grande (socialización con los compañeros)
- Cuando lo converso, se vuelve útil (después de la clase, el estudiante se apropia)
- Y cuando concluyo, comparto mis ideas (el estudiante se autoevalúa de lo aprendido).

Fase postinstruccional: después de que los estudiantes hayan terminado su estructura categorial, se expone en el tablero todas las estructuras; cada uno de ellos escoge una estructura diferente a la que haya hecho y la explica apropiándose de ella; al finalizar la socialización cada autor de la estructura hace comentarios al expositor. Deben concluir con una reflexión acerca de la importancia de darse a entender con los otros y cómo eso ayuda a un aprendizaje colaborativo.

- **Estrategia pedagógica creación colectiva**

Su finalidad es proponer actividades de integración y autoconocimiento entre los estudiantes.

Descripción del procedimiento. Tema propuesto: ¿Qué es ciencia? (Diálogo el Teeteto de Platón)

Fase preinstruccional: la estrategia de creación colectiva se desarrolla a partir de los talleres de teatro manejados por un experto y tiene como propósito, que los estudiantes puedan experimentar diferentes sensaciones y tipos de aprendizajes a los que comúnmente se enfrentan en el aula de clases.

La creación colectiva tiene dos fases importantes: la primera, de motivación; la segunda, de sensibilización frente a su potencial creativo; para ello los talleres consisten en el desarrollo de actividades físicas, considerando el cuerpo como instrumento central de creación. Las actividades deben estar dirigidas al reconocimiento de su cuerpo, a la concentración y a la toma de conciencia.

Al respecto de los talleres de creación colectiva, es primordial que los estudiantes muestren interés y confianza en el proceso a seguir, para demostrar sus habilidades para moverse, expresarse y crear, superando así la timidez.

Fase coinstruccional: en la aplicación de esta estrategia se debe manejar los talleres creativos por parte de un profesional en teatro, ya que el taller ayuda a que el estudiante libere el cuerpo de ataduras, a expresar momentos de su vida en la fluidez de la respiración y del encuentro con el otro. Luego, con la dirección del profesional en teatro, se crea con los estudiantes una obra de teatro acerca del diálogo de Platón El Teeteto.

Fase postinstruccional: después de la obra de teatro, se desarrolla con los estudiantes un foro para que comenten su experiencia sobre el papel que les correspondió actuar y cómo a través de la obra tuvieron familiaridad con la teoría.

Evaluación de las estrategias pedagógicas. El docente debe llevar atenta nota de todo el proceso; es decir, adelantar un registro de observación de las diferentes actividades, de modo que pueda contar con los argumentos

suficientes para realizar el proceso de valoración final. Los criterios a tener en cuenta para realizar la evaluación serán los siguientes:

- Comprensión de la lectura para identificar el problema epistemológico desde el área del conocimiento, para lo cual se tendrá en cuenta los siguientes factores:
 - a) Sensibilidad hacia los problemas según los problemas
 - b) Fluidez o habilidad para generar problemas epistemológicos
 - c) Flexibilidad, habilidad para definir y cambiar enfoques epistemológicos
 - d) Originalidad y elaboración, consistentes en la habilidad para definir y redefinir problemas, considerar detalles y percibir soluciones de manera diferente.
- Capacidad argumentativa en la toma de decisiones frente al problema escogido por cada estudiante y la manera cómo lo relaciona con las diferentes posibilidades del conocimiento.
- El estudiante debe ser capaz de reconocer sus aciertos y errores, mediante el proceso de retroalimentación en clases.
- La flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración, inventiva y redefinición a la hora de presentar el problema epistemológico.
- Se tendrá en cuenta el interés y participación en las diferentes actividades desarrolladas.

Tabla 1

Registro de evaluación

Criterio a evaluar	Aspectos a observar en los estudiantes	Registro de observación
Formas de actuar	¿Cómo actúan frente a los distintos problemas epistemológicos?	
Motivaciones	¿Cuáles son sus expectativas frente a la clase de Epistemología?	
Sentimientos	¿Qué sienten cuando se enfrentan a los problemas y a la toma de decisiones?	

Criterio a evaluar	Aspectos a observar en los estudiantes	Registro de observación
Conductas	¿Cómo actúan frente a los problemas epistemológicos?	
Disposición	¿Cuál es su disposición frente a la creatividad, y solución de problemas?	
Habilidades creativas	¿Cuáles son sus debilidades y fortalezas creativas?	
Capacidad para cuestionar	¿Qué coherencia y claridad existe entre lo que preguntan y responden? ¿Qué tan rápidos son para responder y tomar decisiones?	
Conexiones, capacidad de asociación	¿Cómo asocian conceptos?	
Innovación	¿Qué tan innovadores o creativos son en la toma de decisiones?	
Resolución de problemas	¿Qué tan seguros se sienten al resolver un problema?	
Reflexión crítica	¿Qué tan conscientes son frente a lo que deciden?	
Confianza	¿Qué tan seguros se sienten para tomar decisiones?	
Capacidad para plantearse nuevos objetivos	¿De qué manera han generado capacidad para plantearse nuevos objetivos epistemológicos?	

Conclusiones

En este acápite se recapitulará en cada uno de los capítulos desarrollados, los hallazgos más importantes encontrados en las investigaciones de acuerdo con los objetivos específicos trazados.

El producto de investigación permitió desarrollar cada uno de los objetivos propuestos, obteniendo en primer lugar la necesidad de mejorar la comunicación oral en los niños y niñas de grado quinto a través de las prácticas pedagógicas del maestro, al percibir desde un inicio la poca innovación, creatividad, espontaneidad y demás habilidades del pensamiento divergente para la planeación de las clases por parte del maestro.

En este sentido, en la IEM El Socorro se observó que los estudiantes no participan de manera constante y espontánea a la hora de expresar sus ideas; esto puede ser por la cultura que se maneja en el contexto rural, donde las tomas de decisiones se orientan al orden y la obediencia a nivel patriarcal. Sin embargo, en los docentes hubo mucho interés por fomentar la creatividad en los estudiantes con un pensamiento convergente y divergente, pero en muchos casos se ven aprisionados por una planeación curricular que les exige avances en contenidos, mas no en habilidades, como se apreció en la IEM El Páramo.

Un elemento importante para resaltar es el desarrollo de la creatividad desde la comunicación oral, que no están vinculado con los objetivos de aprendizaje que se tiene planeados para la realización de una clase, encontrando desfases al desconocer cuáles pueden ser los niveles de la creatividad, cómo se construye un proceso creativo, cuáles son las actitudes y aptitudes que se necesita y que desde una planeación se podría fortalecer con más didácticas.

En cuanto a la participación y espontaneidad de los estudiantes, se observó que estas dependen del grado de interés y participación que fomentan los docentes en las actividades. En este sentido, en la IEM El Páramo, existe la necesidad de buscar respuestas que sean acordes con los textos guías y lo planeado por la docente, limitándose a realizar actividades creativas sin posibilidad de uso de la comunicación oral. Adicionalmente, en la IEM El Socorro, se observó que las actividades seguían una rutina de clases, la cual consistía en el desarrollo de guías sin oportunidad a compartir los hallazgos y avances de cada uno ante sus compañeros con una comunicación oral.

En cuanto al uso de estrategias creativas en la comunicación oral, se encontró herramientas y acciones en el aula que responden a rutinas de aprendizaje que se ha venido haciendo desde la comodidad del docente. En este aspecto, se hace preguntas, pero no hay discusiones que involucren a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje; se les exige unas evaluaciones de memoria.

La investigación acción pedagógica permitió hacer un proceso de deconstrucción al hacer un diagnóstico del estado de las prácticas pedagógicas desde las concepciones de los docentes y estudiantes, la reconstrucción cuando se observó el tipo de estrategias creativas que utilizan en el aula y, la reflexión y validación con el desarrollo de una propuesta que recoge aspectos que a todo maestro podría interesarle.

Los docentes de las instituciones educativas sujeto de estudio encontraron un valor muy importante al poder reconocer algunas de las oportunidades de mejora que se relacionan con la práctica pedagógica desde la comunicación, la planeación y preparación de clases, la evaluación y el uso de los ambientes para el aprendizaje. Gracias a sus experiencias pedagógicas y sus saberes, se logró comprender que ellos usan prácticas de aula que, en muchos casos, se vuelven rutinas y que, al ser observados por un par docente, se abren puertas que pueden construir criterios que transformen los paradigmas de ser evaluados hacia la concepción de una gran oportunidad de reflexión pedagógica.

Finalmente, se concluye que este proyecto de investigación ha brindado nuevas expectativas al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los investigadores apoyados por la asesora Mag. Jessica Bejarano, como también a la comunidad educativa sujeto de estudio, haciendo uso de la IAP de Bernardo Restrepo desde la cotidianidad, buscando que la creatividad en la comunicación oral transforme, fortalezca y resignifique el papel tan importante de ser docentes.

Por otro lado, el desarrollo de la habilidad lectora en inglés es una competencia fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera en los estudiantes de grado décimo; por esta razón, es imprescindible el fortalecimiento de la comprensión lectora, puesto que se ha evidenciado en el desarrollo del área de inglés, que no se ha dado a la lectura, la importancia que merece; es decir, como principal habilidad de adquisición de léxico y reconocimiento de estructuras gramaticales para un óptimo proceso de lectura comprensiva en el estudiante.

Es primordial conocer cuáles son las estrategias de lectura que poseen los estudiantes, para poder analizar cuál es su proceso de lectura actual, incluyendo su protocolo o fases de desarrollo, para poder hacer un diagnóstico de su realidad en cuanto a las estrategias de lectura que usan en su lengua materna y en la lengua extranjera y, si dichas estrategias son usadas de forma consciente.

Es igualmente importante, enfocar el proceso de enseñanza hacia la implementación de estrategias de lectura del inglés propuestas en un nuevo término: la era digital. Es aquí cuando la educación trabaja de manera conjunta con las TIC para convertir al lector en competente y para utilizar los recursos digitales en pro de la educación y desarrollo académico, exaltando

la importancia lectora, que ha estado olvidada y se ha considerado aburrida durante los últimos años, por el uso de métodos tradicionales de enseñanza.

Finalmente, es necesario considerar que todo tipo de acción educativa debe establecer unos principios y unos objetivos claros, pero también los medios que faciliten su alcance; en el caso de la lectura, la implementación de las estrategias de lectura en medios digitales tiene una incidencia innegable sobre el proceso de lectura y el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Respecto a las fortalezas que tienen los estudiantes del grado 11° en el aprendizaje de la educación artística, estas están relacionadas con el desarrollo de la creatividad, el fomento de la imaginación, la innovación, la originalidad, el impulso a las capacidades de asombro, la posibilidad de desarrollar habilidades y destrezas para expresarse, manifestándose en el interés por la asignatura. También se puede identificar la innovación, la claridad y las dinámicas que son percibidas en las clases, como un motivo por el cual son importantes en el desarrollo personal y en el de sus estudios.

Los aprendizajes adquiridos en los grados 10° y 11°, la motivación de los docentes en la enseñanza y las aptitudes personales y capacidades, son consideradas como definitorias en el positivo desarrollo de las diversas dinámicas abordadas en el área. Las estrategias didácticas mediadas por las TIC en el aprendizaje de la educación artística han sido muy pertinentes, ya que fomentaron el interés por el área, estimularon la creatividad, facilitaron el aprendizaje, innovaron la enseñanza y dinamizaron la integración de los estudiantes.

En correspondencia con las deficiencias que tienen los estudiantes del grado 11° en el aprendizaje de la educación artística, se evidencia dificultades por la falta de recursos o materiales, falta de talleres y espacios especializados y, el reducido número de horas destinadas al área, aspectos que se conjugan con el desinterés por el área y la deficiencia en habilidades manuales, técnicas, creativas y teóricas. La falta de herramientas digitales educativas para la enseñanza, la falta de estímulos a las creaciones artísticas de los estudiantes y la falta de herramientas digitales para la enseñanza, son factores considerados por ellos como deficientes, para el correcto proceso de aprendizaje de la asignatura. Esto se argumenta por las dificultades en el correcto rendimiento académico en la asignatura, debido a las deficiencias en la parte práctica, procedimental y teórica.

La disponibilidad de la mayoría de los estudiantes para con el área de Educación Artística se convierte en una excelente oportunidad para que su trabajo, apropiación, elaboración y creación en los diferentes momentos sean productivos y fomenten resultados académicos y formativos que evidencien el logro de desempeños, acorde con los lineamientos y orientaciones pedagógicas propias del área, definidos por el MEN.

En cuanto a las ventajas, los dispositivos y las herramientas digitales educativas en el aprendizaje de la educación artística en el grado 11°, estas facilitan la accesibilidad de la información, como elemento imprescindible en el aprendizaje; además, la posibilidad de usar nuevos procesos diferentes a los convencionales o manuales, nuevas alternativas para el desarrollo de prácticas y trabajos. De igual manera, enriquecen y mejoran la dinámica del aprendizaje, innovando en pro de la motivación.

Las plataformas educativas, las herramientas web y los dispositivos móviles, técnicamente denominados E-Learning 3.0, se han convertido en elementos pertinentes, innovadores, efectivos y llamativos, al incluirlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como recursos que han afectado positivamente el desarrollo de competencias generales y específicas del área, tanto en la formación sincrónica como en la asincrónica.

Las principales herramientas digitales o estrategias didácticas mediadas por las TIC, usadas en la enseñanza y aprendizaje de la educación artística en el grupo de investigación, son la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp, la plataforma educativa Classroom, formularios de Google, las páginas web, debido a su facilidad de acceso y de manejo e instalación, considerando que son los estudiantes los más diestros e interesados por su uso y manejo; es decir, existe más apropiación en el aprendizaje y, por tal motivo, se requiere que los docentes apropien mejor estas posibilidades, para implementarlas efectiva y recurrentemente en el proceso de enseñanza.

La incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es positiva, dado que brinda nuevas experiencias de aprendizaje, generando otras perspectivas en cuanto a la forma de aprender en las diferentes ramas del conocimiento y, en especial, en el área de educación artística.

Referencias

- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. <http://www.Interac.Es/adjuntos/creapensadiver.pdf>.
- Álvarez-Rodríguez, M. D., Bellido-Márquez, M. C. y Atencia-Barrero, P. (2019). Enseñanza artística mediante TIC en la Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de herramientas docentes en línea. *Revista de Educación a Distancia RED*, 19(59), 1-19. <https://doi.org/10.6018/red/59/05>
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique, Grupo Editor.
- Aşıkcan, M. & Saban, A. (2018). Prospective teachers' metacognitive awareness levels of reading strategies. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 23-30. <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3366>
- Ballesteros, A. (2013). *Estudio sobre la creatividad infantil* [Tesis de Pregrado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3955>
- Barrera, I. (2009). Motivación a la lectura en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias educativas*, (22), 1-8.
- Becerra-Polanco, M. A. (2010). *Estrategias de lectura en línea y su relación con estrategias de lectura en textos impresos utilizadas por estudiantes de francés pertenecientes a la Universidad de Quintana Roo Unidades Chetumal y Cozumel* [Tesis de Maestría, Universidad de Quintana Roo]. <http://risisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/134>
- Bejarano, J. A. y Mafla, L. C. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. *Revista UNIMAR*, 37(2), 107-131. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art7>
- Benavides, J. (2018). *El computador como modo de presentación de la lectura en inglés: efectos del modo de presentación de texto en el computador en la velocidad y comprensión de la lectura en inglés en estudiantes de la Universidad de Nariño*. Universidad de Nariño, CEPUN.
- Betancourt, J. y Valadez, M. D. (2012). *Como propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. Manual Moderno.
- Borges, J. L. (1997). Nota sobre Bernard Shaw. En *Otras inquisiciones* (pp. 237-242). Editorial Alianza.
- Brun-Mercer, N. (2019). Online Reading Strategies for the Classroom. *English Teaching Forum*, 57(4), 2-11.

- Caorsi, L. (2018). María Inés Postiglioni: "Nos enseñan a leer y escribir, pero nadie nos enseña a hablar". <https://www.elcorreo.com/bizkaia/201403/24/maria-ines-postiglioni-ensenan-20140324111715.html>
- Capasso, V. y Jean, M. (2013). Las TIC en las propuestas de educación artística. Una reflexión desde la cultura visual contemporánea. *Question*, 1(38), 12-25.
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42, 214-257. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>
- Contreras, J. y Sepúlveda, C. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. https://iescapayanch-cat.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf
- Corballis, M. C. (s.f.). Pensamiento recursivo. <https://studylib.es/doc/6599131/pensamiento-recursivo>
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Paidós.
- De la Torre, F. (2005). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. Alfaomega.
- Decreto 1290 de 2009. (2009, 16 de abril). Presidencia de la República de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/187765:Decreto-1290-de-Abril-16-de-2009>
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Dobler, E. & Eagleton, M. B. (2015). *Reading the web: Strategies for Internet inquiry* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Eduteka. (2003, 6 de febrero). Herramientas para Artes Visuales. <https://www.educ.ar/recursos/91151/resena-de-software-para-artes-visuales>
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet*. Ediciones Homo Sapiens.
- Fleta, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, (16), 51-62. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/1200>
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto* (F. Álvarez, Trad.). Ediciones de la Piqueta.

- Freire, P. (2001). La alegría de vivir y el derecho a soñar. *Boletín de Noticias IUNMA*. <http://www.iunma.edu.ar/notas/LA%20ALEGRIA%20DE%20VIVIR%20Y%20EL%20DERECHO%20A%20SO%20C3%91AR%20-%20POR%20PAULO%20FREIRE.html>
- Galván, L. (2019). *Creatividad para el cambio: innovación para la vida y la empresa*. ECOE Ediciones.
- García-Pérez, A. (2015). *Creatividad en alumnos de primaria: evaluación e intervención* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/129409>
- Gómez, L. E., Muriel, L. E. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N.T. y Tonks, S. (2004). Aumento de la comprensión y la participación en la lectura mediante la instrucción de lectura orientada a conceptos. *Revista de Psicología Educativa*, 96(3), 403-423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 83-96. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Huang, L. (2010). Reading aloud in the foreign language teaching. *Asian Social Science*, 6(4), 148-150. <https://doi.org/10.5539/ass.v6n4p148>
- Lambert, M. (2001). *Cómo ser más creativo*. Editorial Mensajero.
- Marandi, S., & Mokhtarnia, S. (2008). Strategic Reading Process in Two On-line and Printed Environments. *The Journal of Asia TEFL*, 5(3), 171-198.
- Martí, J. (2002). La investigación-acción-participativa. Estructuras y fases. En Villasante, T. R., Montañés, R. y Martí, J. (coord.). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1* (pp. 73-118). El Viejo Topo.
- Martínez, A. (1990). Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7-13. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>
- Martínez, A. P. y Urbano, P. A. (2017). La herramienta Wlingua: estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés. *Revista UNIMAR*, 35(1), 29-36.
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.

- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27-39.
- Martínez, W. y Esquivel, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles educativos*, 39(157), 105-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58444>
- Merriam, S. B. & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Documento No. 16. Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Serie Lineamientos Curriculares Educación artística. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Formación social y comunicativa*. Ministerio de Educación Nacional.
- Mitjáns, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica (P. Urbina, Trad.). *Revista Cs*, (11), 311-341. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1574>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6.^a ed.). Editorial Graó.
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Niño-Rojas, V. M. (1998). *Los procesos de comunicación y del lenguaje: fundamentación y práctica*. Ecoe Ediciones.
- O'Rourke, B. (2012). Using eye tracking to investigate gaze behaviour in synchronous computer-mediated communication for language learning. En Dooly, M. & O'Dowd, R. (Eds.). *Researching online Foreign Language interaction and exchange. Theories, methods, and challenges* (pp. 305-342). Peter Lang AG, International Academic Publisher.
- Otero-Ortega, A. (2018). *Enfoques de Investigación. Métodos para el diseño del proyecto de investigación*. Universidad del Atlántico.

- Patton, M. (2005). *Qualitative research*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Peña, S. C. y Herrera, C. E. (2020). *Prácticas pedagógicas: escuela y maestro* [Proyecto de investigación, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/28142> <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2016.02682>
- Poole, A. (2009). The reading strategies used by male and female Colombian university students. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (11), 29-40.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo, O. E. (2022). *Las TIC en la educación artística en tiempos de pandemia. Institución Educativa La Primavera de Bello, octavo grado* [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/31623>
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar* (M. Merlino, Trad.). Booket.
- Rodríguez, F. (2014). Uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio en el bachillerato. En Ortega, E., Rodríguez, F., Mejía, M., López, R. M., Gutiérrez, D. y Montes, F. V. (coord.), *Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el entorno educativo* (pp. 246-256). Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Rojas-Crotte, I. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 12(24), 277-297.
- Ruiz, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación infantil* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RiUMA. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4618>
- Sabater, J. (2008). Creatividad y Educación. En J. Sabater (coord.), *Temas educativos. La creatividad*. División de Asistencia a la Formación de la Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria.
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17-29.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>

- Santiago, Á. W., Castillo, M. C. y Ruiz, J. (2010). *Lectura, metacognición y evaluación*. Alejandría.
- Selinker, L. (1972). Interlengua. *IRAL: Revista Internacional de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*, (10), 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Revista Electrónica 'Actualidades Investigativas en Educación'*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9280>
- Strauss, A. y Corbin. J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sua, A., Avendaño, A. y Trujillo, D. (2015). Configuración de la práctica pedagógica en el proceso de formación docente de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés desde el año 2010. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1380&context=lic_lenguas
- Timmis, S. y Cook, J. (2004). Motivating Students towards Online Learning: Institutional Strategies and Imperatives. En A. Kallenberg y M. Van de Ven (eds.), *The New Educational Benefits of ICT in Higher Education: Proceedings* (pp. 71-77). Erasmus Plus.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez, A. (1991). *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Autores



Liliana Maria Flor Araujo Bacca

Mag. en Pedagogía, Universidad Mariana; Lic. en Educación Preescolar, Universidad Cesmag. Docente comprometida con el cambio social y la generación de experiencias significativas, promoviendo espacios lúdico-pedagógicos que contribuyen al desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes.

Jimmy Andrés Flores Delgado

Mag. en Pedagogía, Universidad Mariana; Esp. en Gerencia Educativa, Corporación Universitaria Minuto de Dios; Lic. en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño. Profesional comprometido con la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la innovación a partir del Programa Aprender, en los departamentos de Nariño y Huila (2015– 2022).





Lida Isabel Ibarra Ordóñez

Mag. en Pedagogía, Universidad Mariana; Esp. en Lúdica Educativa, Universidad Juan de Castellanos; Lic. en Educación Primaria y Promoción de la Comunidad, Universidad Santo Tomás de Aquino. Profesional docente comprometida con el liderazgo, para beneficiar a la comunidad educativa mediante el amor, el compromiso y actitudes proactivas que impulsen el cambio social y humano.

Jessica Andrea Bejarano Chamorro

Ph. D. en Educación, Universidad del Valle; Mag. en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad Católica. Escritora de cinco libros, quince capítulos de libro, tres investigaciones (una de ellas interinstitucional e internacional); par evaluadora a nivel nacional e internacional; asesora de investigación de tesis; docente universitaria con categoría Junior en Minciencias; ponente a nivel nacional e internacional.



William Miguel Moreno Timaná

Mag. en Pedagogía, Universidad Mariana; Lic. en Inglés-Francés, Universidad de Nariño. Profesor vinculado a la Secretaría de Educación de Nariño desde 2019. Autor de dos investigaciones, la primera enfocada al uso de actividades basadas en vocabulario para la adquisición de inglés; la segunda, estrategias de lectura en línea para el fortalecimiento de la comprensión lectora del inglés.

Oscar Hernán Delgado Barrera

Mag. en Pedagogía, Universidad Mariana (2023); Lic. en Artes Plásticas (1995) y Maestro en Artes Plásticas (2000), Universidad de Nariño. Docente de Educación Artística en grados 8.º, 9.º, 10.º y 11.º de la IEM San Juan Bosco, Pasto



Gladys Andrea Montenegro Vallejos

Mag. en Pedagogía; Esp. en Alta Gerencia; Socióloga. Docente del Magisterio y docente universitaria. Autora de investigaciones de alto impacto; ponente en ámbitos internacionales.





Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
Unimar

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar>